Annegret Middeke (Hg.)

Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland

Sprache – Philologie – Berufsbezug



Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen

Annegret Middeke (Hg.)

Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland



erschienen als Band 84 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2010

Annegret Middeke (Hg.)

Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland

Sprache – Philologie – Berufsbezug

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 84



Universitätsverlag Göttingen
2010

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Satz und Layout: Annett Eichstaedt
Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz
Titelabb.: Kuppel des Reichstages, Berlin, Deutschland; lizensiert unter der Creative Commens Lizenz CC-BY-SA-2.5
Foto: Christian Denis Mueller (http://de.wikipedia.org/wiki/Benutzer:Chrissy85)

http://univerlag.uni-goettingen.de
ISBN: 978-3-941875-79-1
ISSN: 1866-8283

Inhalt

Vorwort

Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland)

Der vorliegende Sammelband enthält zum großen Teil Beiträge aus der Sektion „Germanistik im Ausland: Profilierungen in germanistischen Studiengängen“[1] auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2009 in Weimar und Jena. Trotz des vielfältigen Angebots – es gab auf der IDT neun Sektionsbereiche mit insgesamt 42 Sektionen – entwickelte sich die Sektion „Germanistik im Ausland“ schon am ersten Tag zu einer geschlossenen Konferenz, an der die meisten Referenten und Zuhörer durchgehend teilnahmen.[2] So konnte in den vier Arbeitstagen eine sinnvoll zusammenhängende, profunde Diskussion unter den germanistischen Fachvertretern aus dem In- und Ausland entstehen, die mit einer Gesprächsrunde (vorläufig) abgeschlossen wurde, in der namhafte Fachvertreter und Kulturmittler aus Deutschland[3] die Frage nach den bi- und multinationalen Wechselwirkungen germanistischer Arbeit, sei es in den einzelnen Studiengängen, in nationalen Fachverbänden oder in regionalen, nationalen und internationalen germanistischen Fördermaßnahmen, erörterten.

Der Sammelband enthält darüber hinaus Beiträge, die nicht auf IDT-Vorträgen beruhen. Sie wurden, zumeist mithilfe des DAAD, gezielt einholt, um topographi-

---

[1] S. http://www.conventus.de/idt2009/index.php?page=4256&client=1508&lang=4060.

[2] Einige der Powerpoint Präsentationen befinden sich auf der der Homepage des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF e.V.): http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/.

[3] Es waren Prof. Dr. Uwe Koreik (Universität Bielefeld und FaDaF-Beirat), Prof. em. Dr. Rupprecht Baur (Universität Duisburg-Essen und FaDaF-Beirat), Dr. Matthias Jung (IIK Düsseldorf e.V. und FaDaF-Vorstand), sowie Dr. Gisela Schneider (DAAD) und Dr. Roman Luckscheiter (DAAD).

sche Ausgewogenheit zu erreichen, denn nicht alle Regionen waren auf der IDT in der Sektion „Germanistik im Ausland“ vertreten. Freilich muss sich der Band immer noch auf Ausschnitte beschränken, zumal einige angekündigte Beiträge nicht eingesandt wurden, aber immerhin 18 Länder sind vertreten. Es liegen Beiträge vor aus Europa (Bulgarien, Italien, der Russischen Föderation[4], Schweden, Tschechien, der Türkei), aus Afrika (Algerien, Tunesien), aus Asien (China, Georgien, Japan, Jordanien, Südkorea, der Türkei[5]), aus Nordamerika (USA), aus Südamerika (Brasilien, Chile, Mexiko) und aus Australien. Die Situation der Germanistik im Ausland zu diskutieren, bedeutet ein weites und unübersichtliches Feld zu betreten, denn zweifelsohne ist dieses in den deutschsprachigen Ländern einigermaßen klar konturierte und insofern im durchaus positiven Sinn konservative Fach in den nicht deutschsprachigen Ländern erheblich vielfältiger und damit unübersichtlicher. Die Profile reichen von einer traditionellen philologischen Ausbildung mit literatur- oder sprachwissenschaftlichem Schwerpunkt über verschiedene Übersetzungsstudiengänge, German oder European Studies mit einem Praxisanteil Deutsch bis hin zu nicht-philologischen Studienfächern, die ganz oder teilweise auf Deutsch unterrichtet werden. Auf die Vielfalt an germanistischen Profilen, die Polyvalenz ihrer fachlichen Inhalte, auf die weltweiten Entwicklungstendenzen und den Bedarf an Reformen vor allem im Bereich des Berufsfeldbezuges der germanistischen Ausbildung geht Dr. Werner Roggausch in der „Einleitung“ zu diesem Band ein. Die folgenden Beiträge widmen sich einem oder, in den meisten Fällen, mehreren der genannten Aspekte, wobei den Veränderungen in der germanistischen Landschaft besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

In den Beiträgen wurde bewusst auf eine inhaltliche Formalisierung, wie in Überblicksartikeln zu finden ist, verzichtet, da es weder in der IDT-Sektion noch in dem Sammelband darum ging, vergleichbar strukturierte Länderberichte zu präsentieren, sondern die für den/die jeweiligen germanistischen Standort/e relevanten Aspekte kritisch zu reflektieren. Dabei geben die Autoren Einblick in die Art und Weise der Betrachtung, in den interpretativen Blickwinkel auf die Lage und Entwicklungstendenzen der Germanistik in ihrem Land, der immer auch kulturell gebunden ist.

Einen Aspekt möchte ich besonders hervorheben – die Rolle der deutschen Kulturmittlerorganisationen, besonders des DAAD, die in diesem Band schon an den vier von DAAD-Lektoren verfassten Beiträgen sichtbar wird (im Falle Chiles ist es ein chilenisch-deutsches Autorenteam). Doch nicht nur das. Die wichtige Rolle des DAAD für die Germanistik im Ausland wird von zahlreichen Autoren klar benannt: seien es vom DAAD geförderte Germanistische Institutspartnerschaften (GIP), seien es DAAD-Stipendien für Germanisten oder vom DAAD unterstützte deutsche Universitäten im Ausland wie die im Band vertretene German Jordanian

[4] Der Beitrag ist aus Woronesch.

[5] Ein Beitrag ist aus Istanbul, ein anderer aus Bursa.

University. Auch nicht ausschließlich hochschulorientierte Institutionen wie das Goethe-Institut und der FaDaF suchen den Dialog mit den Germanistiken in den nicht deutschsprachigen Ländern, wie z.B. der Beitrag über das DaF-Aufbaustudium in Italien und das Nachwort des FaDaF-Vorstandsvorsitzenden zeigen.

So möchte ich an erster Stelle dem DAAD, vor allem Dr. Gisela Schneider und Dr. Roman Luckscheiter, für die gute Zusammenarbeit auf der IDT und bei der Vorbereitung des Bandes danken. Mein ganz besonderer Dank gilt Stanka Murdsheva M.A. (TU Sofia, Bulgarien), die mit mir zusammen die Sektion „Germanistik im Ausland: Profilierungen in germanistischen Studiengängen" auf der IDT geleitet und wichtige Akzente in den Diskussionen, besonders im Bereich Deutsch als *Fach*fremdsprache, gesetzt hat. Für die Qualität des Sammelbandes hat wie immer Annett Eichstaedt M.A. (Universität Tübingen, Deutschland, und Schriftleiterin der Materialien Deutsch als Fremdsprache) sich in außerordentlichem Maße eingesetzt. Neli Chakarova M.A. (Universität Göttingen, Deutschland) schließlich hat die Korrekturen des Probedrucks durchgeführt. Ihnen beiden sei ebenfalls herzlich gedankt.

Die Herausgeberin
Göttingen im Oktober 2010

Einleitung

Werner Roggausch (St. Augustin, Deutschland)

Über den Zuschnitt von Studiengängen, über die Zielsetzungen eines geisteswissenschaftlichen Studiums, über den Bildungsanspruch der Universität und über Berufsperspektiven lässt sich endlos und kontrovers diskutieren. Dafür ist durchaus nicht die Streitlust der Akteure ursächlich, jedenfalls nicht nur, sondern die Tatsache, dass für geisteswissenschaftliche Studiengänge weder die Zielsetzungen noch die fachlichen Kern-Curricula selbstverständlich sind. Wer sich an verschiedenen Universitäten und in verschiedenen Ländern solche Studiengänge anschaut, der sieht rasch, wie sehr sich sowohl die übergreifenden bildungspolitischen Zielsetzungen als auch die fachwissenschaftlichen Bestandteile unterscheiden. Und das ist ja auch kein Zufall: Die Geistes- und Sozialwissenschaften reflektieren wesentlich unmittelbarer als die Naturwissenschaften oder die technischen Fächer die politisch-institutionelle Verfassung einer Gesellschaft und die Zielsetzungen der Bildungspolitik; letzteres auf allen Stufen, von den Familien über Kindergärten, Primar- und Sekundarschule bis zu den Universitäten. Wer über die Studiengänge nachdenkt, darf den gesellschaftlichen Zusammenhang, die machtgestützte und rechtliche Kodierung der institutionellen und politischen Verfasstheit nicht ausblenden. Diese sind entweder implizit, als vermeintliche Selbstverständlichkeiten, oder ausdrücklich als lenkende Vorgaben wirkmächtig gegenüber allen Institutionen, deren Zielsetzung Erziehung bzw. Ausbildung ist.
Politische Umbrüche, geänderte Machtverhältnisse, neue gesamtgesellschaftliche Orientierungen oder Verwerfungen führen immer, mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung, zu Neuorientierungen in den Ausbildungsinstitutionen. An den Geisteswissenschaften ist das nachgerade prototypisch ablesbar. Die Studienrefor-

men, die nach 1990 ohne Ausnahme in den mittel- und osteuropäischen Ländern zu beobachten waren, sind ein Beispiel. Ein anderes wären die Versuche, korrespondierend mit politischen und technischen Modernisierungsanstrengungen in den Entwicklungsländern die Universitäten und die Studiengänge zu reformieren. Oder es wäre auf einige der atemberaubend reichen, aber politisch in vormodernen Strukturen verbliebenen ölproduzierenden Länder zu verweisen, von denen manche jetzt erkennen, dass sie Gesellschaft, Bildungswesen und Universitäten modernisieren müssen. Und einige unternehmen auch, da sie über beliebig viel Geld verfügen, ganz rasch immense Anstrengungen, wie etwa am Golf zu beobachten ist.
Kurzum: Curricula sind niemals fertig, sie ändern sich mit den Zeiten. Und wenn Modernisierung, Innovation und Entwicklung geradezu die treibenden Kräfte, die steuernden Orientierungen geworden sind, dann müssen die Universitäten ebenfalls zu Modernisierungen und Reformen bereit und fähig sein. Man mag das mit Zustimmung oder mit Entsetzen verfolgen. Aussteigen aus diesem Prozess kann niemand.

1 Reformen allenthalben

In den vorliegenden Band sind 20 Artikel aufgenommen, die über einen Studiengang, ein Reformprojekt oder über die Situation der Germanistik in einem Land berichten. Insgesamt kann sich der Leser über etwa 30 Studiengänge auf allen fünf Kontinenten informieren, entweder sehr allgemein oder im Detail. Hier ist von Studiengängen außerhalb der deutschsprachigen Länder die Rede, von Ausbildungsgängen also, in denen das Deutsche als Fremdsprache vermittelt wird, in denen also dem Spracherwerb eine nennenswerte Lernzeit gewidmet werden muss. (Die Situation in Deutschland, sei es in Studiengängen Deutsch als Fremdsprache oder in der germanistischen Philologie, wäre separat zu betrachten.)
Nahezu ausnahmslos berichten die Autorinnen und Autoren von aktuellen oder vor kurzer Zeit durchgeführten Reformen der Curricula. Ich zitiere hier, pars pro toto: Im Text von Babel und Castro über Chile heißt es: „Um für möglichst viele Studenten attraktiv zu sein, haben sich die Studiengänge reformiert oder wurden durch neue Studiengänge ersetzt, die sich mehr an den Arbeitsmarktbedürfnissen orientieren.“ Fisch schreibt im Text über Tunesien (S. 112): „An der Université La Manouba mit ihrer Abteilung für Germanistik [...] wurde vor drei Jahren eine Reform des Curriculums realisiert.“ In dem Text von Lee über Korea (S. 34) heißt es, der Autor wolle „vier spezifische Beispiele für Curriculumreformen detaillierter beschreiben“. Und schließlich die Türkei: Güler (S. 171) schreibt: „Die universitäre Fremdsprachenausbildung in der Türkei hat in der letzten Dekade zwei grundlegende Revisionen erfahren“. Und ausführlich wird die „Studienreform von 2004/ 2005“ beschrieben.
Auch in Texten, die nicht für diesen Band verfasst wurden, wird die gleiche Tendenz deutlich. Für Australien schreibt Kretzenbacher (2010: 118):

> Der Wandel in der Zusammensetzung der Studierenden fällt auch mit einem Generationenwechsel bei den Lehrenden in der australischen Germanistik zusammen und nicht zuletzt mit Bemühungen vieler German Studies Programs, durch Reformen des Curriculums die Rolle der Germanistik als universitärer Fremdsprachenphilologie in Australien neu zu bestimmen.

Es ist naheliegend, zwei Fragen aufzuwerfen: Warum werden seit Jahren in derart großer Zahl die Studiengänge reformiert und modernisiert? Und: Wohin geht die Reise, werden Trends, vergleichbare Ziele oder Muster erkennbar?

Es ist leicht zu sehen, dass die Reformen der Studiengänge in zahlreichen Entwicklungen ihre Ursache haben, die von der großen Politik bis zur Situation an einzelnen Instituten reichen.

- Die Globalisierung erhöht den Bedarf an grenzüberschreitender Kommunikation. Dies kommt weitgehend dem Englischen zugute, aber durchaus nicht nur dem Englischen.
- In wissensbasierten modernen Gesellschaften mit raschem technologischen Fortschritt und einem Ausgreifen der EDV in immer mehr Lebensbereiche erhöhen sich die Anforderungen an die gesellschaftliche Qualifikation insgesamt, auf allen Stufen der Bildungsleiter. Zahlreiche Länder erhöhen die Zahl der Studienplätze und der Studierenden.
- Die politischen Umbrüche in Mittel- und Osteuropa, die man getrost als Revolutionen bezeichnen kann, zogen zwingend Umorientierungen und völlig geänderte Zielsetzungen der Bildungssysteme und der universitären Studiengänge nach sich.
- In der Sprachenlandschaft besetzt das Englische unangefochten den ersten Platz. Auf dem zweiten Platz der Fremdsprachen konkurrieren andere große Sprachen; Wahl bzw. Angebot einer fremdsprachlichen Ausbildung müssen neu begründet werden.
- Unser Fach, die Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache, muss auf die geänderte sprachenpolitische Situation ebenso reagieren wie auf eine mehr arbeitsmarktbezogene Nachfrage seitens der Studierenden. (Dies wird weiter unten genauer ausgeführt.)
- Die Studiengänge müssen den neuen fachwissenschaftlichen Entwicklungen Rechnung tragen: Wie konstituiert sich eine Germanistik fachlich, die den Anspruch der Interkulturalität ernst nimmt und konkret umzusetzen versucht? Was resultiert aus neueren Forschungen zum Spracherwerb für die Didaktik bzw. die Lehrerausbildung? Wie reagieren wir angemessen auf die Sprachensituation in grenznahen Räumen?

2 Bedarf

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch lernen und die Anzahl der Studenten, die Germanistik oder DaF studieren, geht bekanntlich weltweit zurück. Der Siegeszug des Englischen ist gewiss nicht aufzuhalten; es ist müßig, dagegen ankämpfen zu wollen. Auf dem Platz der zweiten Fremdsprache werden Chinesisch und Spanisch wichtiger, in Zukunft bestimmt auch brasilianisches Portugiesisch und Arabisch. Aber dies sind denn doch lediglich quantitative Betrachtungen. Derartige Entwicklungen können sich auch rasch wieder ändern. Auch in diesem Band wird für einige Länder von zunehmendem Bedarf berichtet, so etwa für Tunesien, Mexiko, die Türkei, Algerien, Jordanien und Russland.
Derartiger Bedarf ist von verschiedenen Parametern abhängig, die von den Universitäten teilweise direkt beeinflusst werden können, teilweise jedoch überhaupt nicht:

- der grenzüberschreitende Arbeitsmarkt, die akademische Migration und daraus resultierender Fremdsprachenerwerb,
- die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen durch die Industrie und die Administration im eigenen Land (China oder Brasilien wären Beispiele für eine starke Nachfrage von Seiten der deutschen Industrie),
- bildungspolitische Maßnahmen, die auf Regierungsebene entschieden werden, etwa die Einführung oder auch die Abschaffung obligater Fremdsprachen für Schulen oder Hochschulen.
- Die Ausgestaltung der Studiengänge jedoch kann von den Universitäten mehr oder minder weitreichend beeinflusst werden, auch dann, wenn etwa die Zentralregierung sich eine Bewilligung vorbehält oder die Einrichtung der Studiengänge selbst steuert. Die Hochschulen können und müssen ein zeitgemäßes, attraktives Studienangebot machen, welches die fachlichen Standards, die bildungspolitischen Zielsetzungen und die Interessen der Studierenden berücksichtigt.

Damit sind wir bei einem Schlüsselthema angelangt: Bei den Studierenden im Fach Germanistik bzw. DaF richtet sich, wie in anderen Philologien auch, das Interesse eindeutig auf arbeitsmarktrelevante, berufsbezogene Qualifikationen, weniger auf ein „Bildungs“-Studium. Gelegentlich wird hitzig und kontrovers diskutiert, welche Konsequenzen daraus zu ziehen wären.
Die Tendenz in den hier vorliegenden Texten ist eindeutig. Die Curriculumreform zielt auf eine Stärkung des Praxisbezuges; die meisten Studiengänge verstehen sich ausdrücklich als berufsvorbereitende Qualifizierung. Ich zitiere hier erneut, exemplarisch: Im Text von Hamida über Algerien (S. 98) heißt es: „Das [...] Ziel der Germanistikausbildung ist es, die Studierenden zu einem Abschluss mit Diplom [...] zu führen, damit sie einen Beruf ausüben können.“ Und: „Die Berufsperspektiven haben sich allerdings stark verbessert, seitdem ca. 200 deutsche Firmen in

Algerien ansässig sind". Lee schreibt über Korea (S. 35): „Mit der Universitätsreform entstand durch die sinkenden Studierendenzahlen ein gewisser Innovationsdruck auf die südkoreanische Germanistik, vermehrt praxisorientierten, arbeitsmarktbezogenen Unterricht anzubieten." Und im Text vor Burneva lesen wir über Bulgarien (S. 12): „Beim Erlernen der deutschen Sprache und Kultur im nicht-deutschsprachigen Ausland handelt es sich fast ausschließlich um eine berufsbildende Qualifikation [...]".
Die Zitate können als repräsentativ angesehen werden. Selten nur werden andere Nuancen formuliert. So heißt es im Text von Qian aus China (S. 45), dass

> die Differenzierung zwischen den Begriffen Bildung und Ausbildung bewusst gemacht und intensiv erörtert wurde. [...] Die Hauptfrage dabei ist, ob eine Ausbildung, welche die Vermittlung von berufsvorbereitenden Kenntnissen und Fertigkeiten zum Ziel hat, ausreichend für ein Hochschulfach ist.

Im weiteren Verlauf des Textes wird aber deutlich, dass zwischen Bildung und Ausbildung kein unüberbrückbarer Gegensatz gesehen wird, dass vielmehr eine recht verstandene Hochschulqualifikation beides integriert.

Mit „Bildung" bzw. „Ausbildung" werden insbesondere in der in Deutschland geführten Debatte gerne unvereinbare Konzepte verbunden. Diese werden teilweise so zugespitzt in Opposition zueinander gebracht, dass sie gänzlich unvereinbar werden: Bildung emphatisch verstanden als Menschenbildung, als humanistische Bildung, kultur-orientiert, in den Wissenschaften als methodische Grundqualifikation verstanden, als Einüben in kritisches Denken, selbständiges Arbeiten und weiterführendes Fragen; Ausbildung dagegen als praxisnahe berufsvorbereitende Qualifikation, im Grunde als handwerkliche Grundausbildung, kleinteilig, berufsnah. Der Streit wurde und wird, wie Kelletat (2009: 145) treffend formuliert, „in Deutschland mit lähmender Inbrunst ausgetragen".
Bis heute wird in Deutschland auch gegen die Bologna-Reform mit dem Argument gewettert, die neuen Studiengänge seien lediglich praxisnahe Ausbildungsgänge und verrieten das wertvollste Erbe der deutschen Universität, nämlich deren Bildungsanspruch. Ich halte diese Diskussion für unfruchtbar, den Gegensatz für eine ideologische Konstruktion.[1] Der hier vorliegende Band beweist ein weiteres Mal, dass die Diskussion außerhalb Deutschlands sich von dieser Kontroverse nicht beeindrucken und nicht lähmen lässt und dass sich auch in den Philologien Studiengänge einrichten lassen, die berufsvorbereitend sind, ohne den akademischen und geistigen Anspruch aufzugeben, den eine Universität zu Recht erhebt. Wenn, wie oben erwähnt, die Anzahl der Studierenden in den meisten Ländern steigt (in Deutschland nehmen zur Zeit fast 40 % eines Altersjahrgangs ein Studium auf; in manchen Industrieländern ist der Anteil noch höher), dann sind gleich mehrere Konsequenzen unausweichlich: Dann drängen mehr Hochschulabsolventen auf

[1] Vgl. hierzu meinen Aufsatz „Praxisbezug versus Wissenschaft?" von 2006.

den Arbeitsmarkt – und dort haben sie nur dann Beschäftigungschancen, wenn sie auf konkrete Tätigkeiten vorbereitet sind; dann muss die Universität der Tatsache Rechnung tragen, dass sie nicht nur Spitzenbegabungen ausbildet, sondern auch das Mittelfeld; und dann darf nicht die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, also der nächsten Professorengeneration, das beherrschende oder gar einzige Konzept der Studiengänge sein. Selbstverständlich müssen die Hochschulen auch den wissenschaftlichen Nachwuchs heranziehen. Sie müssen für die Studenten und Studentinnen, die dort ihre Zukunft sehen und dafür auch ausreichend begabt sind, adäquate Ausbildungsangebote machen, aber unbedingt auch berufsvorbereitende Angebote für die Mehrheit, und „berufsvorbereitend" bedeutet nicht, dass auf hohe Ansprüche und hohe Qualität verzichtet werden darf.
Solange es um die Studiengänge im Ausland geht, läuft man mit dieser Argumentation weitgehend offene Türen ein, freilich nicht immer. Es ließe sich etwa in Spanien und Portugal, auch in Skandinavien zeigen, dass an einzelnen Hochschulen mit großer Hartnäckigkeit an ausschließlich fachwissenschaftlich-philologisch definierten Studiengängen festgehalten wurde, die aber den Interessen der Studenten nicht gerecht wurden, immer geringere Teilnehmerzahlen zu verzeichnen hatten und am Ende die Streichung von Stellen oder gar die Schließung ganzer Abteilungen hinnehmen mussten.
Mit Blick auf die in Deutschland nach wie vor kontroverse Diskussion will ich nachdrücklich betonen: Wer den Studenten arbeitsmarktrelevante Qualifikationen verweigert, der lässt sie in Sackgassen laufen, der verschlechtert ihre Berufs- und Lebensperspektiven. Ich kenne die Gegenargumente: Die am Arbeitsmarkt benötigten Qualifikationen änderten sich so schnell, dass ein Studiengang ihnen gar nicht adäquat Rechnung tragen könne. Und wissenschaftliche Qualifizierung dürfe sich nicht von außerwissenschaftlichen Zielsetzungen steuern lassen, weil sie sonst ihre Autonomie einbüße. Beide Argumente mögen auf den ersten Blick plausibel erscheinen, und doch: sie sind vordergründig und wenig belastbar. Wenn die Planer verschiedene Berufsfelder anschauen, dann lassen sich sehr wohl differenzierte, angemessene Beschreibungen der erforderlichen Qualifikationen vornehmen, die nicht gleich für Generationen, aber doch für längere Zeiträume gültig sind, so etwa für Lehrer mit verschiedenen Profilen, für Dolmetscher und Übersetzer, für zukünftige Diplomaten, Juristen oder Ökonomen, für Tourismusfachleute (ich komme auf die Profile zurück). Und die Mehrheit der Studenten wird die Frage, ob sie mit den erworbenen Qualifikationen eine existenzsichernde Arbeit finden können, nicht ausblenden wollen. Einer gewissen Steuerung durch den Arbeitsmarkt kann sich die Universität niemals entziehen. Dies versuchen zu wollen, ist ebenso elitär wie luxuriös, jedenfalls nicht verantwortungsvoll gegenüber den Studenten. Ich halte es daher für begrüßenswert, dass im Rahmen der Bologna-Reformen in den geisteswissenschaftlichen Fächern in Deutschland eine Neuorientierung stattfand und die Vermittlung berufsbezogener Qualifikationen ausdrücklich Eingang in die Studiengangsplanung und in den Ausbildungsalltag fand. Die Polemik, die gegen diese Zielsetzung vorgebracht wurde und immer noch wird, sollte zurückge-

wiesen werden. Ich verkenne die Probleme, die die Bologna-Reform in Deutschland mit sich brachte, nicht. Diese haben aber nichts mit den genannten Zielsetzungen zu tun. Sie resultieren vielmehr daraus, dass in Deutschland mit geradezu klassischer Rigidität und Gründlichkeit die Studiengänge, die Module, die Prüfungen, die Akkreditierungen und Anerkennungen überadministriert, ja schier erstickt wurden; und daraus, dass man sich bis heute nicht zu klaren Regelungen für die Zulassungen und für den Übergang zum Masterstudium und zum Doktorat durchringen konnte.
Ich komme auf die Studiengänge im Ausland zurück. Ich will versuchen, einige klassische oder für die Zukunft aussichtsreich scheinende Profile zu benennen.

3 Profile

Es gibt bewährte und seit Jahren erprobte Zuschnitte von Studiengängen. Wo das Deutsche Schulfremdsprache ist, da müssen DaF-Lehrer für verschiedene Schulstufen ausgebildet werden. Sofern eine Ausbildung in zwei Fächern erfolgt, sollte die Lehrbefähigung für eine weitere Fremdsprache erworben werden, entweder für die verbreiteteste Sprache, Englisch, oder für eine kleinere Sprache, in Grenzregionen für die Nachbarsprache.
Es gibt Bedarf an hochqualifizierten Dolmetschern und Übersetzern. Deren Ausbildung muss eine gute Sprachbeherrschung schon voraussetzen. Hohe Qualität ist viel wichtiger als große Quantität. Konferenzdolmetscher müssen sprachlich höchsten Anforderungen genügen und auch vom Sachverhalt, der verhandelt wird, etwas verstehen, sei es Recht, Politik, Umwelt, Technik oder das Bankensystem. Übersetzer von technischen Texten müssen natürlich auch sachlich, nicht nur sprachlich qualifiziert sein. Die Übersetzung von literarischen Texten (gewiss kein Massenfach) stellt höchste Anforderungen an sensible Sprachbeherrschung und interkulturelle Transferfähigkeit.
In zahlreichen Ländern werden mehrsprachige Fachleute für Tourismus, für Werbung, für den diplomatischen Dienst oder die Administration gebraucht. Die sind als germanistische Philologen nicht angemessen ausgebildet. Die können auch von Hochschullehrern, die selbst Philologen sind und das Fach als Philologie vertreten, nicht ausgebildet werden. Aber eine moderne und bedarfsorientierte Germanistik könnte in Kooperation mit anderen Fächern eine derartige Ausbildung anbieten.
In den letzten Jahren wurde den „kombinierten Studiengängen" eine zunehmende Aufmerksamkeit zuteil. Es gab und gibt einen entsprechenden Bedarf. Neue Ausbildungsangebote hatten eine gute Resonanz, insbesondere bei der Kombination von Deutsch und Jura sowie Deutsch und Ökonomie. Aber auch Ingenieure, Techniker und Informatiker, die in internationalen Unternehmen oder in grenzüberschreitenden Kooperationen ihre Zukunft sehen, nehmen eine kombinierte Ausbildung, also Fach plus Deutsch gerne an.

Selbstverständlich – das wurde bereits betont – muss der wissenschaftliche Nachwuchs ausgebildet werden, also die zukünftigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die das Fach akademisch vertreten können und auch für die Durchführung von Forschungsprojekten qualifiziert sind. Aber es liegt doch auf der Hand, dass dies nur für eine kleine Minderheit der Studierenden, die sich für Lehre und Forschung interessieren und dafür geeignet sind, eine Perspektive eröffnet.

Ich halte ein weites und ausdifferenziertes Lehrangebot durch eine germanistische Abteilung für wünschenswert und auch für realistisch. Eine Abteilung von hinreichender Größe und Personalkapazität könnte sich entsprechend profilieren: Sie sollte den Deutschunterricht für alle Studierenden anbieten, für die Studenten der eigenen Abteilung und für Nicht-Germanisten, die deutsche Sprachkenntnisse erwerben wollen und Deutsch als zweite oder gar dritte Fremdsprache erlernen. Sie sollte mit definierten fachlichen Schwerpunkten wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden, sofern sie Promotionsrecht hat, selbstverständlich bis zur Promotion. Im besten Falle gäbe es zwischen verschiedenen Abteilungen in einem Land Verabredungen über die jeweiligen fachlichen Schwerpunkte.
Sofern das Deutsche Schulfremdsprache ist, sollte sie die Lehrerausbildung durchführen und für verschiedene Zielgruppen die Erstellung der Lehrwerke entweder selbst durchführen oder doch dabei beraten und koordinieren. Die deutschen Verlage liefern lediglich einsprachige Lehrwerke. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn es mehr sprachkontrastive Lehrwerke gäbe, in denen auch die Vermittlung von Landeskunde und von Arbeitstechniken kontrastiv angelegt ist.
Eine solche Germanistik könnte sich an ihrer Hochschule als das Zentrum für „Deutschland-Kompetenz" darstellen. Sie könnte Studierende, die nach Deutschland gehen wollen, vorbereiten, ihnen bei den komplizierten Formalia behilflich sein und den TestDaF abnehmen. Und sie könnte Reformmotor sein, wenn es um die erwähnten kombinierten Studiengänge geht, denen man an manchen Orten noch mit Skepsis begegnet oder ihnen allzu hohe administrative Hürden aufbaut. Wie wäre es mal mit einem Studiengang Stadtplanung plus Deutsch? Das Deutsche hat nicht mehr den Rang der international führenden Wissenschaftssprache, aber Archäologen, Musikwissenschaftler, Kunsthistoriker und Theologen, die zu den besten ihres Faches gehören wollen, sollten Deutsch können und ein entsprechendes Angebot vorfinden.
Eine besondere Erwähnung verdient die zunehmende Zahl von Lehrangeboten deutscher Hochschulen im Ausland. Diese reichen von Partnerschaften bei einzelnen Studiengängen bis zur Gründung kompletter neuer Hochschulen. Hier seien nur beispielhaft genannt: die deutsch-vietnamesische Hochschule, die deutsch-jordanische, die soeben gegründete deutsch-türkische oder die German University Cairo. Diese Projekte kann ich mir sinnvoll nur dreisprachig vorstellen: Die Landessprache wird als Mittel der Alltagskommunikation immer eine Rolle spielen, das Englische muss als beherrschende Wissenschaftssprache gepflegt werden. Und das Deutsche muss bis zu einem Niveau erlernt werden, welches Kommunikation mit

deutschen Hochschullehrern und Lektüre deutscher Fachbücher ermöglicht. Es ist gewiss kein realistisches Konzept, an diesen Hochschulen nur Studierende zuzulassen, die bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Also wird ein umfangreicher Bedarf an Deutschunterricht auf verschiedenen Niveaus zu decken sein (vgl. den Beitrag von Leich über die deutsch-jordanische Universität in diesem Band). Eine örtliche Germanistik wäre gewiss überfordert, wollte man die Erteilung dieses Unterrichts von ihr erwarten. Aber sie sollte ihre Kompetenz einbringen, in Kooperation mit deutschen Partnern die Lehrer ausbilden und in allen Feldern beraten können.

Mir ist klar, dass von einer kleinen Germanistik, die vielleicht schon um ihr Überleben kämpfen muss und wenig Personal hat, die Erfüllung all dieser Aufgaben nicht erwartet werden kann. Aber umgekehrt gilt gewiss, dass eine Germanistik, die sich mit einem derart anspruchsvollen Angebot profiliert, ihren Platz behaupten kann und um ihr Überleben bestimmt nicht bangen muss.

Literatur

Kretzenbacher, Heinz L. (2010): Naturgemäß interkulturell? Chancen und Risiken einer antipodischen Germanistik. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 1, 117-128.

Kelletat, Andreas F. (2009): VOM DEUTSCHEN LEBEN: Wie sollen Wissenschaftler für Berufe ausbilden, die sie selbst nicht kennen? In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hrsg.): *Wie kann man vom „Deutschen" Leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 143-154.

Roggausch, Werner (2006): Praxisbezug vs. Wissenschaft? Eine falsche Opposition! In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag 2006.

Zur polyfunktionalen Ausbildung von Auslandsgermanisten

Nikolina Burneva (Universität Veliko Tărnovo, Bulgarien)

1 Auslandsgermanisten sind als Fachleute für Kulturtransfer auszubilden

Im Zentrum einer mitteleuropäischen Hauptstadt, in einem Land, wo Deutsch seit Jahrhunderten zu den meist praktizierten Fremdsprachen gehört, verkündet eine Gedenktafel:

> In der 17. Jahrhundert stand hier Haus namens ‚Alchymistenhaus' in deren der Adelige Stefan de Liszty eine alchymistische Werkstatt eingerichten hat. Er versuchte, Gold aus Eisenstaub zu erzeugen.[1]

Diese Tafel ist das Produkt einer Dienstleistung (Übersetzung) im Makrorahmen eines weit verzweigten volkswirtschaftlichen Bereichs (Tourismus). Den Verbrauchern dieses Produkts ist dessen Brauchbarkeit bzw. Qualität wichtig, und sehr irrelevant erscheint aus der Perspektive des Marktes, ob der/die AutorIn dieser vielfach misslungenen Übersetzung sein/ihr Diplom im Studiengang ‚Germanistik' oder ‚Deutsch fürs Lehramt' oder ‚Angewandte Linguistik' oder gar ‚DaF' erworben hat. Das meint: Im Endeffekt zählt immer die persönliche Eignung einer

[1] Zu Deutsch gesagt: „Im 17. Jh. stand hier das ‚Alchemistenhaus', wo der Adelige Stefan de Liszty seine Werkstatt hatte. Er versuchte, Gold aus Eisenstaub zu gewinnen." An obigem Beispiel sind nicht nur die elementaren Sprachfehler zu kritisieren, sondern auch die niedrige Textkultur, die unzulässige Redundanzen und Isotopieketten erzeugt.

Fachkraft, den beruflichen Aufgabenstellungen zu entsprechen. In einem Berufsmilieu, wo Deutsch nicht Mutter- und/oder offizielle Landsprache ist (und das ist jedes Territorium außerhalb der nicht übermäßig großen europäischen deutschsprachigen Region), kann ‚DaF' keine relevante Spezifikation sein. Denn da ist alle Kommunikation auf Deutsch eine Deutsch-als-Fremdsprache-Kommunikation. Die Differenzen zwischen DaF und Germanistik, die im deutschsprachigen Raum so wichtig erscheinen, sind in ausländischen Bildungssystem(en) ein oft von außen herein getragenes Thema, das an sich keine Frage (gewesen) ist. Allem zuvor wäre also zu bedenken:

(1) Beim Erlernen der deutschen Sprache und Kultur im nicht-deutschsprachigen Ausland handelt es sich fast ausschließlich um eine berufsbildende Qualifikation (und keine Form der Freizeitgestaltung), die immer mindestens bilingual (Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf Muttersprache) funktioniert. Was in DaF heute mehr denn je zuvor Not tut, ist die Konzentration der Unterrichts- und Lernziele auf die möglichst gute elementare Fremdsprachenkompetenz und ein ausgefächertes Wissen um die Beschaffenheit eines Textes.

(2) Da der Arbeitsmarkt für Deutsch-Kundige in den unterschiedlichen nicht-deutschsprachigen Wirtschaftsräumen eher beschränkt ist (und immer beschränkter wird auch dadurch, dass selbst die deutschen Dienstreisenden im Ausland zunehmend auf Kommunikation in ihrer Muttersprache verzichten, um sehr stolz ihre Englischkenntnisse zu demonstrieren), muss eine gut ausgebildete Fachkraft – zumindest im Bachelor-Studium – ein weites Profil haben. Die in deutschsprachigen Ländern praktizierte Ausdifferenzierung zwischen ‚Deutsch fürs Lehramt' und ‚Germanistik' kann im Ausland nur unergiebig sein, denn das Gros der Absolventen übt in der beruflichen Laufbahn doppelte, wenn nicht gleich dreifache Kompetenzen aus; ob gleichzeitig – als Kombination von Haupt- und Nebenjob oder nacheinander die Arbeitsstellen wechselnd – üben sie übersetzerische, pädagogische und kulturvermittelnde Tätigkeiten aus, wobei selbstverständlich eine davon dominiert, die anderen aber eine notwendige Ergänzung darstellen. Deswegen ist das Format der Deutschlandstudien in einem nicht-deutschsprachigen Land eben eine integrative Auslandsgermanistik.

(3) In der Auslandsgermanistik (Bachelor-Stufe) sind fundierte Grundlagenkenntnisse in deutscher Sprache und Kultur zu vermitteln. Ein Ausblick auf die spezifische Profilierung künftiger beruflicher Betätigungsfelder hat die Wahl eines anschließenden Masterprogramms durch die Studierenden zu unterstützen.

(4) Lehrplan und Lehrprogramme sind durch die Kombination von Pflicht- und Wahlpflichtfächern so zu gestalten, dass neben der gerade umrissenen Profilierung in übersetzungswissenschaftlicher, pädagogischer und kulturwissenschaftlicher Kompetenz auch die gesamtsoziologischen Makrobedingungen der Gegenwart bedient werden.

Angesichts dieser allgemeinen Ausgangserwägungen sind folgende Thesen zu Struktur und Inhalten der Auslandsgermanistik zu lesen.

2 Makrorahmen und strategische Schwerpunkte der Ausbildung im 21. Jahrhundert

Der Makrorahmen, in dem die Bildungssysteme im 21. Jahrhundert funktionieren werden, ist geprägt von der Relation zwischen Globalisierung und Regionalism(en), Transkulturalität und Gruppenidentität(en), Informationsboom und Rezeptionsschwelle(n). Das pädagogische Selbstverständnis unserer Tage scheint mir von diesen drei Faktoren lediglich den ersten vollständig, aber doch etwas einseitig, verarbeitet zu haben.
Im Hinblick etwa auf das Land Bulgarien auf der Balkanhalbinsel ist anzumerken, dass es nie monokulturell gewesen ist. Es ist ein Beispiel unter vielen, in dem historisch gewachsene und immerzu sich wandelnde Multikulturalität zu den frühesten und selbstverständlichen Erfahrungen der einheimischen Menschen zählt. Was in deutschsprachigen Ländern entwickelte, DaF-basierte Konzepte nicht selten verkennen, ist, dass es sich bei kulturellen Spannungen und dem Bedarf, Strategien zur Konfliktschlichtung zu vermitteln, nicht bzw. weit weniger um die Beziehungen zwischen Immigranten und Einheimischen, sondern hauptsächlich um die Auseinandersetzungen zwischen Einheimischen als Angehörigen von verschiedenen Generationen, von rural und urban geprägten Menschen, von Küsten- und Binnenlandbewohnern u.a.m., also von Gruppen-Identität(en) handelt, in denen die Kategorie ‚Ethnos' eine unter mehreren (und dazu noch selten die wesentliche) Komponente ist. Es ist angesichts dessen eine unzulässige Verkürzung, wenn DaF-Konzepte immerzu entworfen werden, welche das komplizierte Zusammenspiel von intra- oder interkulturellen Sachverhalten ignorieren.
Zum Anderen: Gegenüber einer solchen multikulturellen Umgebung im eigenen Lande erfahren unsere Studierenden und künftige Deutschlehrer und/oder Übersetzer auf der internationalen Ebene eine durch Massenmedien, Mode und Kunst (Musik, Film, Computerspiele, Foren) fast selbstverständlich gewordene Transkulturalität. Die weltweite Vernetzung im Skype und in Internet-Foren (von den noch nicht ganz wahrgenommenen Second-life-Sphären ganz abzusehen) verschafft aber den Studierenden eine Wissensbasis und Kommunikationskompetenz, die im DaF-Unterricht besser genutzt bzw. gefördert werden sollte. Und das in dreifacher Hinsicht:

(1) Ein Lerner mit Internetzugang ist in der Lage, sich fast uneingeschränkt über Phänomene der Welt zu erkundigen und sich mit im Deutschunterricht angeregten Wissensfragen auseinander zu setzen. Die Selbstzensur, die sich DaF-Lehrer auferlegen mit der Erwägung „Danach darf ich nicht fragen, denn woher sollen die Studenten das wissen?" ignoriert den Umstand, dass es sich um Erwachsenenbildung in Gruppen handelt, so dass mit einem Wissenstransfer unter den Seminar-

teilnehmern in der jeweiligen Sitzung (und nicht erst beim nachträglichen Selbststudium) gerechnet werden dürfte. Es ist höchste Zeit zu erkennen, dass in einer globalen Wissensgesellschaft, als die unsere gegenwärtige definiert wird, ein schlimmes pädagogisches Versäumnis wäre, den Fremdsprachenunterricht nicht mit Informationen aus diversen Bereichen der Allgemeinkultur anzureichern. (Was allerdings auch die Lehrer zu ‚Lifelong learnern' machen würde.)

(2) Ungenügende bzw. noch verbesserungsbedürftige Deutschkenntnisse besagen nicht, dass diese Lerner sonst nicht über Kommunikationskompetenz und Medienkenntnisse verfügen, die den Deutschunterricht von einer Einbahnstraße (Lehrer unterrichtet, Lerner eignet sich den Lehrstoff an) zum Tandemkurs werden lassen (Lerner vermitteln – wenn auch in schlechtem Deutsch – aus ihrem eigenen, generationsspezifischen Wissen an den Lehrer).

(3) Die Kulturindustrie der Gegenwart und ihre Medien (Fernsehen und World Wide Web) bewirken schließlich, dass ein Bewusstsein von der weltweiten Normalität von Mehrsprachigkeit schon im Kindesalter entsteht. Als didaktisches Konzept bedeutet Mehrsprachigkeit: Lernerorientierung (multikultureller Hintergrund), metasprachliche Souveränität (lernfördernd), Lebensnähe (natürliche bilinguale Assoziationen), Translatologie (rehabilitierter Unterrichtsbereich), Berufsbezogenheit (künftige Kultur/ver-/mittler) sowie die sozialen Fähigkeiten der interkulturellen Kompetenz, der vergleichenden Urteilskraft, der mentalen Offenheit und Neugierde.

Diese Argumente formieren als strategische Schwerpunkte der Ausbildung: Mehrsprachigkeit (Deutsch ist bestenfalls L3), interkulturelle Kompetenz, Intermedialität und mediale Kompetenz sowie die Lust auf Wissen, Leistung und Konkurrenz. Es ist evident, dass die DaF-Methodologie nur innerhalb dieses soziokulturellen Makrorahmens und angesichts dieser pädagogischen Strategien auszuarbeiten ist, wollte sie als seriöse Qualifikation gelten.

3 Unterrichtsbereiche

3.1 Linguistik – Grammatik – Textkompetenz

Im Bulgarien der 1990er Jahre kam es nicht selten zu Auseinandersetzungen zwischen zwei DaF-Konzepten, die den Prozess ihrer wechselseitigen Durchdringung bis dato nicht ganz abgeschlossen haben. Die traditionelle einheimische Methodik des Deutschunterrichts, begründet in einem fundierten grammatologischen und lexikologischen Kontext, konnte stolz auf überdurchschnittlich hohe didaktische Leistungen der Deutschlerner blicken. DaF-Methodiker westlicher Provenienz setzten in ihrer Bemühung, den Unterricht möglichst unterhaltsam zu gestalten, sehr viel auf Spiel, Spontaneität und (De-)Konstruktion. Drill war verpönt, Gram-

matik galt als Schimpfwort, die behandelten literarischen Texte durften nicht zu denklastig sein, und über die Linguistik wird immer noch nachgedacht, ob man sie im Fremdsprachenunterricht überhaupt bräuchte.[2]
Dieser empfindsamen Vorstellung von der schmerz- und zwangsfreien Geburt der FS-Kompetenz hängen heute noch manche DaF-Methodiker an. Das Ergebnis ist eine Unzahl von ineffektiv durchgeführten Kontaktseminaren und ein Drauflos-Radebrechen der Lerner statt des gewissenhaften und selbstkritischen Bemühens um Fortschritte. Denn diese verspielte DaF-Ideologie verkennt, dass Spontaneität nur einem gewachsenen Vertraut-Sein mit der Sprache entspringen kann, De-Konstruktionen nur auf Grund solider Kenntnisse von Strukturen möglich sind, und Spiel – sollte es nicht ein Nachäffen (also doch Drill, aber verkappt) sein – eine problembewusste Auseinandersetzung mit auch intellektuell anspruchsvollen Aufgaben bedeutet.
Der vormalige DAAD-Referent und ausgezeichneter Kenner der mittel-, ost- und südosteuropäischen deutschsprachigen Studiengänge Werner Roggausch (2009: 11) bringt es auf den Punkt, wenn er in Richtung der „Kuschelpädagogik“ anmerkt:

> [E]in begrifflich gestütztes, regelorientiertes und grammatikalisches Lernen trat in Mittelosteuropa nie so stark zurück wie im Westen. Und heute lässt sich sagen: Mit guten Gründen und mit guten Ergebnissen!

Dem sei hinzuzufügen – aus dem Streit der Differenzen sehe ich in den letzten Jahren die erfreuliche Tendenz einer reformierten Auslandsgermanistik hervorgehen.
Zum anderen: Die europaweit politisch angestrebte Vermassung der universitären Ausbildung bewirkt eine rapide Senkung der Anforderungen gegenüber Studienanfängern. Diese Tendenz betraf in den letzten zwei Jahrzehnten auch den Deutschunterricht in den ehemaligen Ostblockländern – von einem begehrten Elitefach (bis etwa 2001) ist die Auslandsgermanistik zu einem eher hingenommenen Zweit- oder Drittwunschstudiengang geworden. Das bewirkt das weit niedrigere Niveau der Sprachkompetenz der Erstsemestler, und darum sind in den neuesten Lehrplänen mancher Germanistikinstitute intensive Sprachkurse (GER-B1) vorgesehen (welche die alt angestammten HochschuldozentInnen zähneknirschend, doch mit Realitätssinn hinnehmen und gewissenhaft bedienen).
Das macht aber auch die Entwicklung von Lehrwerken nötig, denen die gegenwärtigen kultursoziologischen Vorgaben (wie sie weiter oben umrissen wurden), die grundsätzlich bilinguale Einstellung der Lerner und das Ziel einer weiten Profilierung der künftigen Fachleute für deutsche Sprache und Kultur zugrunde liegen. Das Konzept eines regionalisierten, interkulturellen (bzw. konkrete Kulturpaare betreffendes), transversalen Lehrwerks wurde neulich als EU-Projekt für die

[2] So widmete z.B. die renommierte Zeitschrift „Literatur und Linguistik“ ein ganzes Heft dieser Problematik; H. 153 (1/2009).

Sprachenpaare Deutsch und Bulgarisch bzw. Polnisch und Slowenisch realisiert.[3] Als Regionalprojektmanagerin für Bulgarien habe ich die Effizienz solcher internationaler Kooperationen sehr positiv erfahren. Den Lehrwerken für alle Sprachenpaare wurden einige der schon lange für den Fremdsprachenunterricht produktiv gemachten „elementaren Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien" (Neuner 1994: 23) als *tertium comparationis* zu Grunde gelegt. Darauf aufbauend konnten gemeinsame Begriffe in ihren spezifischen (deutschen und bulgarischen) Interpretationen vermittelt und zur Diskussion angeboten werden.
Die prinzipielle multikulturelle und mehrsprachige Erfahrung der Lerner ist eine Jahrzehnte lang unterschätzte Chance im DaF-Unterricht. Die Auslandsgermanistiken haben – im Unterschied zu den ursprünglich behavioristisch angehauchten westdeutschen DaF-Konzepten der 1970er Jahre – die Translation (i.S. der bilingualen, komparatistisch begründeten Spracharbeit und i.S. des Kulturtransfers) als gewachsenen Bestandteil des DaF-Unterrichts nie aus den Augen verloren.[4] Eine erfreuliche Tendenz ist mittlerweile die – nicht zuletzt durch die Sprachenpolitik der EU bewirkte – Herausbildung eines transnationalen Konsens' über die unabdingbare Notwendigkeit eines Übersetzungsunterrichts (den ältere DaF-Ideologen mehr dulden als begrüßen). Vielleicht ist es an die Zeit, zu den vier Hauptbereichen der Sprachkompetenz (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) auch noch das Übersetzen/Dolmetschen als fünften hinzuzufügen.
Ein weiterer Streitpunkt, an dem ich eine Normalität langsam einkehren sehe, ist die Linguistik als Disziplin in den Studienplänen der Auslandsgermanistik. Es ist eine erfreuliche Tendenz, dass der *linguistic turn* der Geisteswissenschaften zum Lehrstoff geworden ist. Konkret äußert sich das in einer Unterrichtskonzeption, die sich nicht in abstrakt theoretischer Selbstreflexivität erschöpft, aber auch nicht mit dem Vermitteln elementarer Satzmodelle zum Einpauken begnügt, sondern eine angewandte Sprachwissenschaft sein will.
Als grundsätzlich neue Tendenz der letzten zwanzig Jahre erscheint mir der Durchbruch zur interdisziplinären Methodologie der Behandlung und Vermittlung linguistischer Aspekte. Grundsätzliche Erkenntnisse der Semiotik (über Rituale, Zeremonien, Inszenierungen, Rollen), Argumente aus der Gruppenpsychologie und der Verhaltenstheorie (betr. Normen, Szenen, Institutionen, Mediatoren) und Verfahren der Diskursanalyse (die kulturhistorische Perspektive, das Relativieren von Universalien und Realien, die Auswertung der Faktoren Mobilität, Medialität, Ökologie usw.) stellen wichtige interdisziplinäre Erweiterungen der linguistischen Ausbildung von Textwissenschaftlern dar, als welche wir die Philologen (und Fachleute für Deutsch) von heute bezeichnen sollten. Auf der so geschaffenen

[3] Ausführlicher darüber auf der Homepage des Projekts IDIAL = **I**nterkultureller **Dial**og durch regionalisierte Lehrwerke: http://idial-projekt.de/ (21.12.2009); vgl. auch Burneva; Vassileva; Koeva (2009).

[4] Vgl. z.B. Burneva; Dimova; Ivanova; Kileva-Stamenova (2009). Dieser Materialienband von einer Landeskonferenz der Germanisten in Bulgarien (Veliko Tarnovo, 2007) zeigt den zentralen Stellenwert, den die Übersetzer- und Dolmetscherqualifikation in unserer Auslandsgermanistik hat.

Grundlage kann eine metasprachliche und metaliterarische Souveränität gedeihen, wie sie in der Auslandsgermanistik gebraucht wird.
Da aber der erweiterte Textbegriff von heute die gesamte Zivilisation als einen unendlichen Prozess von Produktion und Rezeption von Texten (von denen die in menschlichen Sprachen verfassten nur einen geringen Anteil ausmachen) erscheinen lässt, ergibt sich gerade in einer so formatierten DaF-Linguistik die Plattform für die Herausbildung pragmalinguistischer Kompetenzen, die eine kulturwissenschaftliche Perspektive als Endziel der humanitaristischen Ausbildung tragen.
Dass es sich dabei um einen verbindlichen Erfahrungs- und Bildungshorizont handelt, zeigen manche Lehrwerke neueren Datums. Sie erschöpfen sich nicht darin, Germanistik von DaF auszudifferenzieren, um der DaF-Ausbildung bloß eine reduzierte, theorieabstinente grammatische Kompetenz zuzugestehen.[5] Die einkehrende Normalität in Fragen des linguistischen Curriculums schlägt sich auch in der Akzentsetzung der textlinguistischen Analyse nieder: Sie betont Konnotationen, Isotopieketten und Perspektivierung der Texte, das Verhältnis zwischen formallogischem Potential und dem Wahrheitsanspruch, zwischen Handlung und Personal, zwischen Autokommentar und Kontext.
Nur auf dieser Grundlage kann auch der traditionelle Literaturunterricht reformiert werden – zu einer kulturwissenschaftlich erweiterten Bahn der fremdkulturellen Kompetenz.

3.2 Poetische Funktion der Sprache – Stil – Fiktionalität – Medialität

Dementsprechend steht die Erfahrung der poetischen Funktion der Sprache im Vordergrund. Sehr langsam, doch schon bemerkbar, öffnet man sich im DaF-Bereich (endlich) der Erkenntnis, dass die dogmatisch (und ziemlich engstirnig) gezogene Grenze zwischen „Literatur" (im Sinne von Fiktion) und Sach- bzw. Gebrauchstext eigentlich eine nur so gedachte ist. Es ist schon lange her, als das ästhetisch Schöne mit zum Gebrauchswert eines Gegenstands zu zählen anfing, und das sollte im Geburtsland des Bauhaus-Designs hinreichend bekannt sein. Spätestens mit dem Siegeszug der Werbungsprodukte, die oft eine viel höhere ästhetische Dichte und Qualität, dazu noch in multimedialer Aufmachung, besitzen als mancher Roman, der mit einem auf den Abgabetermin gehefteten Blick geschrieben worden ist, macht sich bemerkbar, dass die schroffe Trennung zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft mehr die Lehrenden als die Lerner bedient – hat man doch als Didaktiker die so bequeme Ausrede, nicht alles lesen zu müssen,

[5] Ein best-practice-Beispiel in dieser Hinsicht bieten Graefen; Liedke (2008). Beachtenswert an diesem Propädeutikum ist der als angewandte Linguistik zu bezeichnende methodische Ansatz. Er bietet eine offene und aktuelle Übersicht der metasprachlichen Reflexion, von der Schulgrammatik bis hin zum Diskursbegriff, statt die Lerner intellektuell zu unterschätzen, wie das häufig in DaF-Lehrwerken der Fall ist. Und es ist ein folgerichtiger Umstand, dass der dogmatischen Klassifikation von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen auf fast ironische Weise die Absage erteilt wird: Wer ungenügende Grammatik-Kenntnisse aufweist, ist tatsächlich nicht immer und nicht unbedingt der Ausländer.

sondern nur „seinen" Bereich. Im Endeffekt handelt es sich aber unumgänglich um eine textlinguistische Perspektive mit ästhetischem Erkenntnisinteresse, die den sogenannten „literarischen Werken" angemessen ist und den Lernern neben der deutschlandkundlichen auch eine allgemein bildende Kompetenz vermitteln sollte im sogenannten Literaturunterricht.
Egal ob DaF-Methodiker den traditionellen Literaturunterricht befürworten oder ablehnen: Angesichts des rasanten Verfalls der Lesegewohnheiten heute, dem wir in der Schrift- und Romankultur Sozialisierten nur so fassungslos zuschauen, ist das in der Germanistik übliche Korpus des Literaturunterrichts (den man einst Kanon nannte) nicht mehr zu halten. Abgesehen von axiologischen Befunden hat man die Tatsache zu akzeptieren, dass das Gros der heute 20-jährigen EuropäerInnen sich nur schwer auf eine umfangreiche, dazu noch fremdsprachige Lektüre konzentrieren würde mögen bzw. können. Als ein praktikabler und sogar sinnvoller Kompromiss erweist sich nunmehr die Auswahl von kürzeren literarischen Formen (etwa einer Novelle von Thomas Mann statt eines Romans) bzw. der Hinblick auf wenig umfangreiche, doch innovatorische Erzählungen, die sich weltweit einen Namen gemacht haben und zu literarischen Verfilmungen anregten (so z.B. neben Luchino Viscontis „Tod in Venedig" etwa „Das Parfüm" des Tom Tykwer in Bezug auf Patrik Süßkinds Bestseller o.ä.). Es hat den Anschein, dass sich die Auswahl der in der Auslandsgermanistik zu behandelten Autoren und Texte doch mehr nach ihrer kulturgeschichtlichen Aussagefähigkeit zu richten hätte (bei aller kontrollierten Fragwürdigkeit der zu vermittelten Stil- und Epochenbilder).
Hält man die wechselseitige Durchdringung der Medien in unserer Gegenwart vor Augen, ist es unerlässlich, dass dem Literaturunterricht ein weiterer Text-Begriff zu Grunde gelegt wird und neben Büchern und Filmen gelegentlich auch Werbungen, Computerspiele oder musikalische Inszenierungen in das Korpus aufgenommen werden sollten. Allerdings ist die ausgewogene Beziehung zwischen Textanalyse und -interpretation auf eine möglichst professionelle Weise zu realisieren, um nicht in die für überwunden geglaubte empfindsam-deskriptive Nacherzählung des Oberflächensujets des jeweiligen Textes zu verfallen. So kann sich der immer noch (so genannte) „Literaturunterricht" statt biografisch-faktologisch eher ‚archäologisch', grammatologisch, psychologisch und medientheoretisch gestalten.
Damit wäre aber auch der Gesamtkontext der germanistischen Bildung als Kompetenz in der Kulturanthropologie der deutschsprachigen Region umrissen.

3.3 „Landeskunde"

Zwanzig Jahre nach der politischen Wende um 1989 wird wohl nicht mehr jedem bewusst bzw. erinnerlich sein, dass diese Disziplin im vormaligen „Ostblock" erst in jenem Moment etabliert wurde. Die älteren Jahrgänge der Auslandsgermanisten wissen es aber: Bis dahin hatte man die Landkarte(n) Europas in zwei Buchhälften des Atlas präsentiert bekommen – „das sozialistische Lager" und „das kapitalistische Lager", so dass sich die DDR und die Bundesrepublik Deutschland in der

Vorstellung der so verbrämt Ausgebildeten heute noch nicht so richtig zusammenfügen wollen. Ein riesiger Nachholbedarf an Informationen über das jeweils andere „Land" bestand in den 1990er Jahren, und erst sehr langsam konnte das Zwei-Länder-Modell vom Deutschland des Kalten Krieges durch das bundesrepublikanische, nunmehr auch die „neuen Bundesländer" einschließende Modell verdrängt werden. Die Entwicklung des D-A-C-H-L-Konzepts ergänzte die Bemühungen um eine vielfältige systemische Behandlung der Deutsch-Länder insofern, als nunmehr jedes (Bundes-)Land als eigenständige Größe und als Element des Subsystems der deutschsprachigen Region innerhalb des Systems der Europäischen Union erscheint. Diesem Bild entspricht der viel gepriesene und tatsächlich sehr effektive interkulturell-kommunikative didaktische Ansatz, dem sich die Vermittlung von lebensweltlichen und soziologischen Informationen verdankt.
Trotz dieses positiven Befunds erscheint mir die sogenannte „Landeskunde" als Disziplin im Lehrplan von Auslandsgermanistik(en) und/oder DaF-Studiengängen als Sorgenkind. Aus meiner Sicht fehlt momentan ein brauchbares Konzept davon, was ein Deutsch-Lerner an Wissen über die deutschsprachige Region sich anzueignen hat, um eine zuverlässige Fachkompetenz entwickeln zu können. Mir will es scheinen, dass der kognitive Ansatz noch zu kurz kommt, und das nach beiden Seiten:

(1) Die synchron und systemtheoretische Perspektive: Die Frage „Welche Landeskunde mit welcher Zielsetzung" (Chang 2009: 3) verweist zu Recht darauf, dass sich von Ort zu Ort unterschiedliche didaktische Optionen und Profile als angemessen erweisen. Ist etwa aus der Sicht eines taiwanesischen Lerners die Vermittlung von EU-Themen aus Anlass deutscher Landeskunde wichtig, kann einem europäischen Auslandsgermanisten hauptsächlich die wirklich spezifische Fokussierung auf die Eigenarten in den deutschsprachigen Ländern gegenüber den anderen europäischen Ländern bzw. intrakulturelle Phänomene kognitiv viel wertvoller und anstrebenswerter sein als die Meta- und Mesoebene der Europakunde (welche er von Haus aus kennen sollte).

(2) Die diachrone, kulturgeschichtliche Auswertung: Über die interkulturell-kommunikative und die synchron-systemtheoretische Akzentsetzung ist die Bemühung, sich einen Überblick über das Gewordensein der deutschsprachigen Kultur zu verschaffen, m.E. geradezu verdrängt worden.[6] Mehr ein Soll- denn als ein Ist-Zustand ist dieser Punkt deshalb beschrieben mit den Themenkreisen: Geschichte Europas (Auswahl aus dem 8.-20. Jahrhundert) in „Sternstunden" und „Einbrüche der Finsternis", Anthropologische Topics wie Raum (Heimat), Zeit (Kalender),

[6] Ein integratives Curriculum Deutsche Landeskunde in Ungarn. Abgleich mit OM – Civilizáció-Lehrplan (13.3.2004) wird angeboten auf: http://de.geocities.com/r_kloetzke/documents/komlehrplanc.htm (2.10.2009). Bemerkenswert erscheint, dass hier die kultur*geschichtliche* Komponente auf eine recht ungezwungene Art mit der systemischen Herangehensweise verbunden ist. Angefangen wird mit den Komponenten der Alltagskultur in synchronem Plan, doch ab der 3. Stufe des Lehrprogramms gilt das Hauptaugenmerk einem weit ausgefächerten anthropologisch aufbereiteten Stoff, der die Lerner zur selbständigen Urteilsbildung verhelfen kann.

Ich-Wir (Gruppe), Interkulturelle Perspektiven: Alterität/Toleranz/Dialogizität, Souveränität/Macht.
Es ist zu befürchten, dass sich der Unterricht in der sogenannten Landeskunde in einem recht bescheidenen konzeptuellen Rahmen erschöpft. Die Auswahl der behandelten Objekte scheint mehr dem Geschmack des jeweiligen (Gast-)Lektors entgegenzukommen als einem Format, das sich aus dem großen kulturologischen Makrorahmen ergäbe. Noch dominiert das pauschale Reden über Interkulturalität, der Zwang zur Definition und Klassifizierung, während das vertiefte Herausarbeiten konkreter bilateraler bzw. regionalisierter Topics ungenügend vertreten ist und mehr deskriptiv dargelegt als kulturphilosophisch interpretiert wird. Diese Mängel sind m.E. nicht konzeptuell vorgegeben, sondern erwachsen aus den konkreten Zielsetzungen, die tiefer angesetzt werden, als es optimal ist.

4 Qualität der Ausbilder

Nicht im theoretischen Selbstverständnis des DaF-Unterrichts bzw. der Auslandsgermanistik verankert, aber doch als soziale Rahmenbedingung gegeben ist ein weiteres Problem der Qualität von germanistischer Ausbildung – das durch die politischen Wenden im 20. Jh. sich veränderte Profil der (Hochschul-)Lehrer in deutscher Sprache und Literatur.
Gerade in Bulgarien (und wohl in allen vormaligen Ostblockländern) waren der Lehrerberuf und das Bildungssystem unter den Bedingungen des realsozialistischen Regimes, das keine wesensfremden Elemente duldete, Jahrzehnte lang eine Nische, in der sich politisch nicht oder schlecht akzeptierte Nachkommen früherer Eliten auf eine menschenwürdige und sinnvolle Weise realisieren konnten. Nach der Wende 1989 kam es zur Normalisierung des Arbeitsmarktes, und – ähnlich wie in den so genannten westlichen Ländern – es floss der Strom der guten Fachkräfte dorthin, wo die bessere Belohnung angeboten wurde, nämlich in die Wirtschaft. Immer weniger Absolventen von germanistischen und DaF-Studiengängen fühlten sich in den letzten zwanzig Jahren vom Lehrerberuf angezogen – viel zu anstrengend, verantwortungsvoll und zugleich von sinkendem sozialem Prestige gezeichnet ist der Lehrerberuf.
Gegenwärtig gesellt sich zum schlechten Berufsbild noch der Umstand, dass die Zahl der Arbeitsstellen rapide gesunken ist. Ein Großteil der Deutschlehrer im Sekundarbereich ist nicht mehr fest angestellt, sie üben den Lehrerberuf ggf. als Nebenerwerb aus, stehen mit mehreren Schulen gleichzeitig im Arbeitsvertrag. Und so kommt es, dass der/die DeutschlehrerIn von einer angesehenen Persönlichkeit, zu der selbst die Eltern mit Respekt aufgesehen haben, nunmehr zum/zur irrelevanten ArbeitnehmerIn geschrumpft ist, nicht einmal von den Schülern sonderlich beachtet wird. Auch im Hochschulbereich herrscht eine depressive Stimmung, weil die Anzahl der Studienbewerber und ihr Eingangsniveau ständig sinken.

Dem Verfall des Berufsbildes und der Erwerbschancen entspricht in solchen Fällen ein recht eingeschränkter Anspruch auf eigene Qualifikation und auf wertvolles pädagogisches Angebot. Man gerät in den Teufelskreis: fehlende Motivation – unzureichende fachliche Kompetenz – Kleinmut im Umgang mit den Lernern. In so depressiven Situationen verspricht die eingangs zitierte „Kuschelpädagogik“, zumindest pro forma das Gesicht zu wahren. Wer keine Ansprüche stellt, kann auch nicht sonderlich angegriffen werden. Und so kommt es in den letzten Jahren massenhaft zu einem mangelhaften Unterrichtsprozess, in dem sich Lehrer und Lerner gegenseitig bestätigen in ihrem Unwillen, sich groß anzustrengen und einander ernst zu nehmen. Selbstverständlich ist dieses negative Bild nur das eine Extrem, während das andere von Kollegen geprägt ist, die (aus Idealismus?, aus Durchhaltetrotz?) versuchen, nach bestem Wissen und Gewissen zu arbeiten und aus jeder Situation das Maximum zu ziehen. Gerade diese Spezies verwehrt sich dann auch gegen jene fatale und lebensfremde Gleichmacherei (die nicht aus Menschenliebe, sondern aus kleinmütiger Gleichgültigkeit resultiert), mit welcher jedes Leistungsprinzip abgelehnt und jede kognitive Vertiefung als DaF-unangemessen abgetan wird.
Womit sich die Frage stellt, wer nach welchen Kriterien das Bildungsprodukt (d.i. die erreichte Fremdsprachenkompetenz der Lerner) bemisst. Ist die Erstellung und Verabschiedung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ein in vielen Hinsichten sehr wichtiger bildungspolitischer Akt gewesen, so ist die Anwendung dieses Maßstabs in der Unterrichtspraxis noch beunruhigend unkorrekt und nachlässig. Es hat den Anschein, als ob es in der Auslandsgermanistik momentan weniger an didaktisch-methodischem Know-how mangelte als vielmehr am Willen, dieses sachgerecht, seriös und strategisch offensiv einzusetzen.

Literatur

Burneva, Nikolina; Dimova, Ana; Ivanova, Ludmila; Kileva-Stamenova, Reneta (Hrsg.) (2009): *Translation. Bulgarisch-deutsche Perspektiven.* Dresden: Thelem.

Burneva, Nikolina; Vassileva, Rada; Koeva, Janka (2009): *Deutsch lernen in Bulgarien.* Ein Lehrbuch mit CD. Plovdiv: Lettera (= IDIAL).

Chang, Chia-Pin: *Landeskunde der deutschsprachigen Länder im europäischen Kontext.* (http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/285/1/706.pdf) (21.12.2009).

Graefen, Gabriele; Liedke, Martina (2008): *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache.* Mit CD-ROM (= UTB für Wissenschaft). Tübingen: Francke.

Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung – zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel: Universitätsverlag, 14-39.

Roggausch, Werner (2009): Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-12.

Das Deutschstudium an australischen Universitäten

Gabriele Schmidt (Australian National University Canberra, Australien)

1 Überblick

Von den insgesamt neununddreißig australischen Universitäten boten dreizehn im Jahre 2009 Deutsch bzw. Germanistik an. Im australischen Kontext wird die Disziplin häufig als *German Studies* bezeichnet, das sowohl Deutsch als Fremdsprache und Germanistik als auch andere relevante Disziplinen wie z.B. Filmwissenschaften einschließt (vgl. Stoljar 1998: 110). Zahlen für 2005 zeigen, dass es in dem Jahr ungefähr 3.000 Deutschstudierende an australischen Universitäten gab, ca. 18 % weniger als fünf Jahre zuvor (StADaF 2006: 8). Wie Jäger; Jasny (2007: 473) resümieren, „setzt sich in Australien die rückläufige Tendenz, wie sie für die 90er Jahre festgestellt wurde [...], weiter fort". Trotz dieser auf den ersten Blick düsteren Lage gibt es jedoch auch positive Anzeichen. Erstens lag der erwähnte Rückgang deutlich unter dem weltweiten Durchschnitt von 27 % (StADaF 2006: 15), und zweitens sind derzeit insbesondere auf dem Anfängerniveau (A1) wieder steigende Zahlen zu beobachten. Laut einer Studie der Australian Academy of the Humanities (2007: 12) ist die Zahl der Deutschstudierenden auf dem A1-Niveau zwischen 2005 und 2007 um beachtliche 11,9 % gestiegen.

Alle dreizehn Fachbereiche bieten sprachpraktische Deutschkurse ab A1-Niveau an. Die meisten Universitäten haben zusätzlich Wahlpflichtfächer im Angebot, die sich mit deutschsprachiger Literatur, Linguistik, Geschichte, Filmwissenschaft etc. beschäftigen. Die Mehrzahl der Studierenden besucht aber die sprachpraktischen Deutschkurse, wie Zahlen von der Australian National University in Canberra für das Jahr 2009 veranschaulichen. Von den 261 eingeschriebenen Studierenden

(1. und 2. Semester) besuchten 38 % die Grundstufe I (A1/A2-Niveau), 24 % die Grundstufe II (A2/B1-Niveau), 11 % die Mittelstufe (B1/B2-Niveau), 16 % die Oberstufe (B2/C1-Niveau) und 11 % die Wahlpflichtfächer, für die Deutschkenntnisse auf dem B1-Niveau oder höher vorausgesetzt werden. Ähnliche Verteilungen sind seit Jahren auch an den anderen Universitäten zu beobachten und wurden bereits früher dokumentiert (vgl. Hawley 1982: 21, Veit 1988: 23, Fernandez; Pauwels; Clyne 1994: 22, Barko 1996: 6, Tisdell 1997: 96, Pauwels 2002: 20, McGuiness-King 2003: 31, Australian Academy of the Humanities 2007: 11). Dementsprechend schlussfolgert Ammon (1991: 14) in seiner Studie über australische Deutschstudierende, dass es sich zumeist um

> *Deutsch*studenten und -studentinnen anstatt [um] *Germanistik*studenten und -studentinnen [handelt], da in den betreffenden Studiengängen das Erlernen praktischer deutscher Sprachkenntnisse einen hohen Stellenwert einnimmt.

Welche Gründe für diesen starken Fokus auf Sprachvermittlung verantwortlich sind, wird im folgenden Abschnitt untersucht.

2 Sprachpolitische Hintergründe

Die große Zahl der Studierenden, die ihr Fremdsprachenstudium auf dem Anfängerniveau beginnen, lässt sich auf die prekäre Situation von Fremdsprachen im australischen Schulsystem zurückführen. Curriculumreformen in den 50er und 60er Jahren führten zur Abschaffung von Pflichtfremdsprachen sowohl für die Allgemeine Hochschulreife als auch für die Immatrikulation an Hochschulen. Diese bildungspolitische Entscheidung hatte einen drastischen Rückgang von Schülern und Schülerinnen zur Folge, die eine Fremdsprache in der Sekundarstufe lernen. Heute lernen nur ca. 13 % der Schüler und Schülerinnen der 12. Jahrgangsstufe eine Fremdsprache (Liddicoat et al. 2007: 39). Ob und welche Fremdsprachen an einer Sekundarschule angeboten werden, hängt zu einem großen Teil von der jeweiligen Schulleitung und dem Elternbeirat ab, auch wenn die Richtlinien der meisten Bundesländer insgesamt 100 Stunden Fremdsprachenunterricht für die 7. oder 8. Jahrgangsstufe vorsehen.

Die oben erwähnten Curriculumreformen hatten verschiedene Gründe. Erstens führte das Bevölkerungswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg zur Gründung neuer Universitäten, von denen einige keine Fremdsprachen in ihrem Fächerangebot hatten oder Fremdsprachen anboten, die zumindest damals nicht an Schulen unterrichtet wurden, wie z.B. Russisch oder Italienisch. Für diese neu eingeführten Fremdsprachen waren folglich keine Vorkenntnisse für das Studium erforderlich, was wiederum dazu führte, dass die Sekundarschulen ihren Fremdsprachenunterricht einschränkten (vgl. Martin 2004: 83). Zweitens gab es im Rahmen der Reformierung des Sekundarbereichs die Ansicht, dass Fremdsprachen elitär und intellek-

tueller Luxus sind und stattdessen der Schwerpunkt auf Fächern mit praktischem Nutzen, z.B. den Naturwissenschaften, liegen soll (vgl. Martin 2004: 79, Barko 1996: 6). Und drittens wurde die Einschränkung des Fremdsprachenunterrichts mancherorts damit gerechtfertigt, dass bilinguale Kinder aus Einwandererfamilien einen „Vorteil“ gehabt hätten, wenn das Schulsystem ihre Sprachkenntnisse anerkannt hätte. Eine forcierte englische Einsprachigkeit erschien da „gerechter“ (vgl. Martin 2005: 59f.).
Zu der folgereichen Abschaffung von Pflichtfremdsprachen im Bildungssystem kommt zum einen hinzu, dass in einem englischsprachigen, geografisch isolierten Land ohne direkte Grenzen mit Nachbarländern die Notwendigkeit und der Nutzen von Fremdsprachen nicht so immanent sind wie z.B. im multilingualen Europa. Zum anderen besteht keine Einigkeit darüber, *welche* Fremdsprachen von den Schulen und Universitäten angeboten werden sollen. „Konkurrenz“ gibt es zwischen den traditionellen Fremdsprachen Französisch und Deutsch, den Einwanderersprachen, wie z.B. Italienisch, Griechisch und Vietnamesisch und den asiatischen Sprachen. In den letzten Jahren ist noch Spanisch hinzugekommen, dessen Beliebtheit besonders an den Universitäten stark zugenommen hat.
Zusammenfassend muss resümiert werden, dass Australien eine multikulturelle Gesellschaft mit einer einsprachigen Gesinnung ist (Clyne 2007: 12).

3 Konsequenzen für den universitären Deutschunterricht

Die im zweiten Abschnitt beschriebene Situation von Fremdsprachen im australischen Bildungssystem hat dazu geführt, dass viele Studierende ihr Deutschstudium ohne (solide) Vorkenntnisse beginnen und deshalb vor allem sprachpraktische Kurse besuchen. Dieser Schwerpunkt auf Sprachvermittlung und die damit verbundene Abwesenheit von Literatur „mit großem L“ hat Deutsch und andere Fremdsprachen verwundbar gemacht. Aufgrund der falschen Vorstellung, dass im Fremdsprachenunterricht nur Fertigkeiten und keine intellektuell herausfordernden Inhalte vermittelt werden, wird der akademische Wert von Fremdsprachenunterricht des Öfteren in Frage gestellt (vgl. Liddicoat et al. 1997).
Zusätzlich erschwert wird die Situation dadurch, dass Fremdsprachen als „teure Fächer“ angesehen werden, da – verglichen mit anderen Disziplinen – der Unterricht kleine Gruppen und moderne Medienzentren erfordert, aber gleichzeitig verhältnismäßig wenige internationale Studierende anzieht, die mit ihren hohen Studiengebühren für australische Universitäten zu einer wichtigen Einnahmequelle geworden sind. Die hohe Zahl von Anfängern bedeutet auch, dass es nur wenige Postgraduierte gibt, was sich wiederum negativ auf das Prestige und die Finanzen der Hochschulen auswirkt. Der finanzielle Aspekt ist insbesondere durch Hochschulreformen, die in der zweiten Hälfte der 90er Jahre stattfanden, in den Mittelpunkt gerückt worden. Neue Finanzierungsmodelle, Stellenkürzungen und sinkende Studierendenzahlen führten dazu, dass sich die Fremdsprachenabteilungen Stu-

dierenden aus anderen, nicht geisteswissenschaftlichen Studiengängen geöffnet haben (Pauwels 2002: 17).
Um herauszufinden, welche Auswirkungen sich daraus für die australischen Deutschprogramme ergeben haben, führte ich im Jahre 2005 eine Fragebogenerhebung durch, an der 520 Deutschstudierende von zehn australischen Universitäten teilnahmen (Schmidt 2009). Die Befragten besuchten entweder die Grundstufe 1 (A1-Niveau) oder die Mittelstufe (B1-Niveau). Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Disziplinen, in denen die Befragten eingeschrieben waren.

Disziplinen	**Studierende**	**Prozent**
Geistes- und Sozialwissenschaften	371	71,5 %
Naturwissenschaften	78	15,0 %
Wirtschaftswissenschaften	73	14,1 %
Ingenieurwissenschaft/IT	46	8,9 %
Rechtswissenschaft	29	5,6 %
Lehramt	26	5,0 %
Architektur	6	1,2 %
Musik & Kunst	15	2,9 %
Sonstige	7	1,3 %
Keine Antwort	1	0,2 %
Insgesamt	652	125,4 %

Tab. 1: Disziplinen der befragten Deutschstudierenden (1. oder 2. Studiengang)

Ein gutes Viertel der Deutschstudierenden absolvierte ein Doppelstudium, weshalb die Gesamtprozentzahl bei 125,4 % liegt. Insgesamt bestätigen die Zahlen, dass australische Studierende, die Deutsch als Universitätsfach wählen, nicht länger nur aus den geisteswissenschaftlichen Disziplinen kommen. Obwohl 68,7 % in einen geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Studiengang eingeschrieben waren (1. oder 2. Studienfach), lernten ca. 30 % der Befragten Deutsch, ohne Studierende einer geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Fakultät gewesen zu sein. Addiert man zu den 30 % die Studierenden hinzu, die zwar ein geistes- bzw. sozialwissenschaft-

liches Studium absolvierten, aber in ihrem zweiten Studienfach an einer nicht geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Fakultät studierten, wächst die Zahl derer, die andere Disziplinen studierten, auf über 50 % (53,4 %). Bei den nicht geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Disziplinen dominierten die Natur- und Wirtschaftswissenschaften, die Ingenieurwissenschaft/IT und die Rechtswissenschaft.
Fast 20 % der Befragten sagten aus, dass ihr Studiengang eine Sprache verlangte. In der Regel handelte es sich dabei um Studiengänge wie z.B. Internationale Beziehungen oder Internationale Wirtschaft. Die übrigen 80 % lernten Deutsch aus freien Stücken. Der folgende Teil untersucht die Beweggründe, die zu der Entscheidung, Deutsch zu studieren, beigetragen haben.

4 Gründe fürs Deutschstudium

Ein Hauptziel der im Jahre 2005 durchgeführten Fragebogenerhebung war, herauszufinden, aus welchen Gründen sich australische Studierende für ein Deutschstudium entscheiden. Der Fragebogen enthielt eine Liste mit sechsundzwanzig vorgegebenen Motiven[1], zu denen die Befragten auf einer Skala den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung ausdrücken sollten. Die 5-Punkte-Skala war unterteilt in 1 = *strongly agree*, 2 = *agree*, 3 = *not sure*, 4 = *disagree*, 5 = *strongly disagree*. Einige Motive hatten zusätzlich noch die Kategorie *nicht zutreffend*. Tabelle 2 zeigt die sechsundzwanzig Gründe nach ihren arithmetischen Mittelwerten geordnet (je kleiner der Wert, desto größer die Zustimmung).

Motive fürs Deutschstudium	$\bar{X}$
I enjoy learning languages.	1.82
I want to travel to a German-speaking country as a tourist.	1.84
I want to communicate with German-speaking people abroad.	1.84
I am interested in German-speaking people and their culture.	1.84
Learning German broadens my world view.	1.85
I liked learning German at school.	1.88
I spent some time in a German-speaking country.	1.90
Learning German is a challenge.	2.02

[1] Einige Motive sind aus früheren Studien übernommen worden (vgl. Ammon 1991, Petersen 1993).

I have a German-speaking family background.	2.04
The knowledge of German improves my career prospects.	2.06
Learning German is fun.	2.11
I love the German language.	2.12
I want to work in a German-speaking country.	2.14
My partner speaks German.	2.18
German is a language of culture.	2.24
I was good at German at school.	2.26
I want to understand German films or videos.	2.27
German is an international language.	2.47
I want to study in a German-speaking country.	2.52
I want to read German literature.	2.68
German is an important business language.	2.70
I want to communicate with German-speaking people in AUS.	2.75
I have to learn a language for my degree.	2.76
German is important for Australia.	3.27
German is easy to learn.	3.29
I want to become a German teacher.	3.93

Tab. 2: Motive fürs Deutschlernen nach ihren arithmetischen Mittelwerten geordnet

Das vielleicht wichtigste Ergebnis der Befragung ist, dass, obwohl Deutsch häufig als wichtige Wirtschaftssprache vermarktet wird, pragmatische Gründe wie etwa „Deutsch verbessert meine Berufsaussichten“, „Ich möchte in einem deutschsprachigen Land arbeiten“ oder „Deutsch ist eine wichtige Wirtschaftssprache“ erst in der Mitte bzw. unten auf der Liste erscheinen. Dies mag daran liegen, dass von Deutschlernenden mit Englisch als Muttersprache der pragmatische Nutzen von

Deutsch als relativ gering eingeschätzt wird. Die Gründe hingegen, die ein hohes Maß an Zustimmung erhalten haben, drücken ein starkes Interesse am Sprachenlernen, an der Kommunikation mit Muttersprachlern und an der deutschsprachigen Kultur aus. Gleichzeitig scheint Einigkeit darin zu bestehen, dass Deutsch keine einfache Sprache ist.
Zusätzlich zu den vorgegebenen Motiven hatten die Befragten die Möglichkeit, andere Gründe anzugeben, die für ihre Entscheidung, Deutsch zu studieren, wichtig waren. 15 % der Befragten listeten neue Motive auf, die in vier Gruppen kategorisiert wurden. Erstens bestand ein starkes Gefühl, bereits vor dem Studium erworbene Sprachkenntnisse nicht wieder zu verlernen. Eine zweite Gruppe äußerte, dass sie einfach „etwas ganz anderes“ machen und Kommilitonen aus anderen Disziplinen treffen wollten. Drittens scheint der interaktive Charakter von Fremdsprachenunterricht attraktiv und eine gute Alternative zu den in Australien immer noch weit verbreiteten Vorlesungen zu sein. Und viertens erwiderten einige, dass sie Deutsch für ihr späteres Postgraduiertenstudium benötigten. In der Regel handelte es sich bei den Letzteren um Studierende der Philosophie oder Geschichte.

5 Aussichten

Welches sind also die größten Herausforderungen, mit denen die australischen Deutschprogramme Anfang des 21. Jahrhunderts konfrontiert sind? Wie die Zahlen im ersten Teil gezeigt haben, ist die Rekrutierung von neuen Deutschstudierenden nicht das größte Problem. Insbesondere auf dem Anfängerniveau gibt es ein starkes Interesse an der deutschen Sprache und Kultur. Problematischer ist hingegen, dass es eine sehr hohe Abbrecherquote gibt, d.h. die Studierenden bleiben nicht. Laut einer Studie der Australian Academy of the Humanities (2007: 15) lernen nur 29 % von den Deutschstudierenden, die mit Deutsch auf der Anfängerstufe beginnen, die Sprache über drei Jahre – oder anders ausgedrückt: 71 % hören nach den ersten ein, zwei, drei oder vier Semestern wieder auf. Deutsch steht mit diesem Problem nicht alleine da, denn wie die Studie zeigt, liegt die Abbrecherquote für alle Fremdsprachen zusammen sogar noch höher, und zwar bei 75 %. Es ist daher wichtig, den Fokus von der Frage, wie neue Deutschlernende rekrutiert werden können, auf die Frage zu richten, wie diejenigen, die bereits in den Kursen sind, zur Fortsetzung ihres Deutschstudiums motiviert werden können.
Um Antworten zu finden, wurde 2009 an der Australian National University eine sprachenübergreifende Untersuchung durchgeführt, die das Ziel hat, Gründe für die hohe Abbrecherquote aufzudecken. Erste Ergebnisse deuten auf vier übergreifende Gründe hin. Erstens wird das Erlernen einer Fremdsprache als schwierig und zu zeitaufwändig empfunden. Zweitens gibt es Anzeichen dafür, dass negative Lernerfahrungen zum Abbrechen des Fremdsprachenlernens führen. Drittens scheinen außeruniversitäre Belastungen, wie z.B. Arbeit, dem zeitintensiven Sprachenlernen im Weg zu stehen. Und viertens deuten die Daten auf affektive Ursa-

chen hin, z.B. dass Freunde aufhören bzw. vom Sprachenlernen abraten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang sicherlich auch die im dritten Abschnitt ausgeführte Beobachtung, dass viele australische Deutschstudierende aus nicht geisteswissenschaftlichen Disziplinen kommen. Für diese Lernergruppe ist Deutsch in der Regel nicht ihr Studienschwerpunkt, und oftmals wird Deutsch als ein Wahlfach belegt, um noch ausstehende Punkte zu bekommen.

Eine weitere wichtige Aufgabe für die universitären Deutschprogramme liegt im Einwirken auf eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts im Sekundarbereich. Ohne eine Ausweitung und stärkere Kontinuität von Fremdsprachen an den Sekundarschulen werden sich die sprachlichen Vorkenntnisse, mit denen die Studierenden an die Universität kommen, nicht verbessern. Welche negativen Auswirkungen dies auf das Profil der Deutschprogramme hat, wurde im dritten Abschnitt aufgezeigt. Während eine direkte Einflussnahme auf schulpolitische Entscheidungen schwierig ist und in der Regel über die Fachverbände, wie z.B. die German Studies Association of Australia, erfolgen muss, ist es aber möglich, vor Ort mit den Deutschlehrern und -lehrerinnen zusammenzuarbeiten, in Schulen zu gehen und mit Schülern und Schülerinnen darüber zu sprechen, welche Möglichkeiten es später an der Universität gibt, eine Fremdsprache in das Studium zu integrieren. Viele Schüler wissen z.B. nicht, dass sie Jura *und* Deutsch im Rahmen eines Doppelstudiums oder Ingenieurwissenschaft *mit* Deutsch als Wahlfach kombinieren können. Eine derartige Perspektive motiviert Schüler oftmals, mit Fremdsprachen in der Sekundarstufe II weiterzumachen. In diesem Zusammenhang ist auch zu begrüßen, dass die acht großen australischen Universitäten begonnen haben, Studienbewerbern Bonuspunkte zu geben, wenn sie in der Sekundarstufe II erfolgreich eine Fremdsprache gelernt haben (Group of Eight 2009).

Der starke Fokus in der Lehre auf Sprachvermittlung hat nicht dazu geführt, dass sich dies auch in der Forschung widerspiegelt. Die Mehrzahl der Veröffentlichungen liegt weiterhin im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaften. Ähnlich wie Arens (2007) in den USA die Frage aufgeworfen hat, welches die Hauptsäulen der Disziplin German Studies sind, wird diese Frage auch die australischen Deutschprogramme in den nächsten Jahren beschäftigen.

Literatur

Ammon, Ulrich (1991): *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Arens, Katherine (2007): Credibility: The next challenge. In: *German Quarterly* 4, 421-424.

Australian Academy of the Humanities (2007): *Beginners' LOTE in Australian universities: an audit survey and analysis.*

(http://www.humanities.org.au/Resources/Downloads/Publications/OccasionalPapers/BeginnersLOTEAudit.pdf) (10.3.2009).

Barko, Ivan (1996): A history of language education in universities: the recent past and today. In: *Australian Language Matters* 4.2, 6-7.

Clyne, Michael (2007): Are we making a difference? On the social responsibility and impact of the linguist/applied linguist in Australia. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 30.1, 3.1-3.14.

Fernandez, Sue; Pauwels, Anne; Clyne, Michael (1994): *Unlocking Australia's language potential: German*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.

Group of Eight (2009): *Go8 LOTE Incentive Schemes*. (http://www.go8.edu.au/storage/go8_agreements//Go8_LOTE_Incentive_Schemes.pdf) (31.1.2010).

Hawley, Daniel (1982): *Foreign language study in Australian tertiary institutions (1974-1981)*. Wollongong: University of Wollongong.

Jäger, Andreas; Jasny, Sabine (2007): Zur Lage der Germanistik in Australien. In: *Info DaF* 34.5, 472-486.

Liddicoat, Anthony et al. (2007): *An Investigation of the State and Nature of Languages in Australian Schools*. (http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/82B80761-70BD-47A6-A85A-17F250E11CBA/22998/SNfinalreport3.pdf) (30.01.2010)

Liddicoat, Anthony; Crozet, Chantal; Jansen, Louise; Schmidt, Gabriele (1997): The role of language learning in academic education: an overview. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 20.2, 19-32.

Martin, Daniel (2005): Permanent crisis, tenuous persistence: foreign languages in Australian universities. In: *Arts and Humanities in Higher Education* 4.1, 53-75.

Martin, Daniel (2004): Who is to blame? The position of foreign languages in Australian society. In: Wigglesworth, Gillian (Hrsg.): *Proceedings of the Marking our Difference conference*. Melbourne: University of Melbourne, 75-91.

McGuiness-King, Kristina (2003): Developments in German Studies in the Asia-Pacific region. In: *GFL* 3, 20-55.

Pauwels, Anne (2002): Languages in the university sector at the beginning of the third millenium. In: *BABEL* 37.2, 16-20.

Petersen, Karen (1993): *Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache im multikulturellen Australien*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang.

Schmidt, Gabriele (2009): Dimensions of Learning German at Australian Universities. In: Mahboob, Ahmar; Lipovsky, Caroline (Hrsg.): *Studies in Applied*

Linguistics and Language Learning. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 176-202.

StADaF (2006): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin [u.a.]: Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache.

Stoljar, Margaret (1998): European languages and literature. In: Australian Academy of the Humanities (Hrsg.): *Knowing ourselves and others. The humanities in Australia into the 21st century*. Vol. 2, Canberra: Australian Government Publishing Services, 107-114.

Tisdell, Mariell (1997): Zur Situation des DaF-Unterrichts an australischen Universitäten. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 51, 93-102.

Veit, Walter (1988): German Studies at Australian universities: an internal perspective. In: Lo Bianco, Joseph; Stefanik, Heinrich; Veit, Walter; Waechter, I. and Wolf, V. (Hrsg.): *Language skills in business, science and technology*. Melbourne: Goethe-Institut, 15-33.

Reformversuche der südkoreanischen Germanistik: Rettung oder Beschleunigung ihres Untergangs?

Kishik Lee (Korea-Universität Seoul, Südkorea)

1 Entwicklung der Zahl der Germanistikstudierenden in Südkorea

Seit 20 Jahren sinkt die Zahl der Germanistikstudierenden in Südkorea kontinuierlich, nachdem sie 1988 mit über 16.000 ihren Höhepunkt erreicht hatte. Wie Tabelle 1 zeigt, hat sich diese Zahl bis zum Jahr 2008 auf gut 8.000 halbiert. Abbildung 1 macht darüber hinaus deutlich, dass die Zahlen in den zehn Jahren vor diesem dramatischen Rückgang ebenso kurzfristig stiegen, und zwar von 1978 bis 1988 von nur knapp 1.000 auf über 16.000 Studierende. Wie an anderer Stelle ausgeführt (s. Lee; Schramm 2002, Koreanisches Kultusministerium), beruhte dieser Ausbau der Geisteswissenschaften während der Militärdiktatur unter Präsident Chun nicht auf Bedarfsanalysen, sondern stellte eine vergleichsweise kostengünstige Möglichkeit dar, neue Studienplätze zu schaffen und damit die Zufriedenheit der koreanischen Eltern mit dem Regime zu erhöhen.
Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden der Frage nachgehen, wie die südkoreanische Germanistik auf den für sie existenzbedrohlichen Rückgang der Studierendenzahlen reagiert und welche Erfolgsaussichten die Reformversuche haben. Dazu werde ich in einem ersten Schritt kurz die südkoreanische Universitätsreform des Jahres 1995 und ihre Auswirkungen auf die südkoreanische Germanistik darstellen und anschließend die Rettungsversuche allgemein charakterisieren,

bevor ich vier spezifische Beispiele für Curriculumreformen detaillierter beschreibe, die viele koreanische Germanisten als besonders viel versprechend erachten.

Jahr	**Studierende**	**Jahr**	**Studierende**
1966	681	1988	16.238
1968	620	1990	15.130
1970	539	1992	13.927
1972	594	1994	13.336
1974	719	1996	13.122
1976	805	1998	12.398
1978	962	2000	9.138
1980	2.524	2002	7.386
1982	8.612	2004	7.785
1984	13.841	2006	7.921
1986	16.229	2008	8.046

Tab. 1: Zahl der Germanistikstudierenden an südkoreanischen Universitäten (im Zeitraum 1966-2008; zusammengestellt nach Koreanisches Kultusministerium: Gyoyug-tonggyeseobis [Statistik über Erziehung]: http://std.kedi.re.kr/index.jsp)

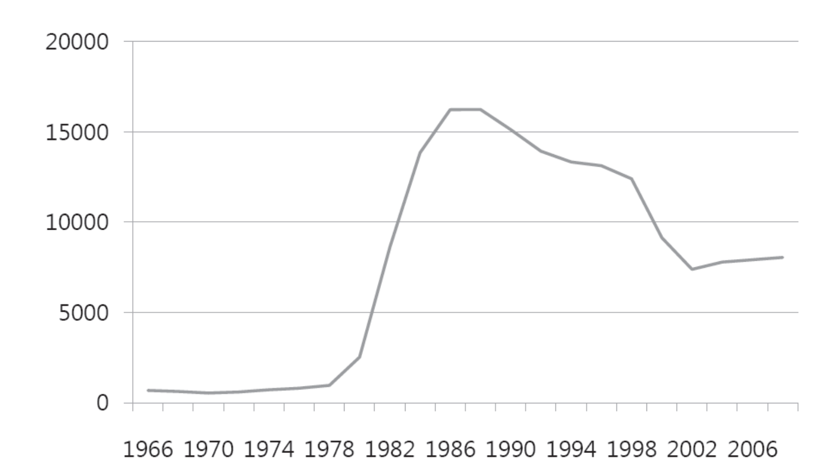


Abb. 1: Zahl der Germanistikstudierenden an südkoreanischen Universitäten (im Zeitraum 1965-2008; zusammengestellt nach Koreanisches Kultusministerium: Gyoyug-tonggyeseobis [Statistik über Erziehung]: http://std.kedi.re.kr/)

2 Auswirkungen der Universitätsreform auf die südkoreanischen Germanistik-Abteilungen

Eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der südkoreanischen Germanistik hat die Universitätsreform des Jahres 1995 gespielt, nach der die Curricula für das Germanistikstudium inhaltlich deutlich verändert wurden. Vor dieser *hakbujae* genannten Reform, die insbesondere auf die Liberalisierung der koreanischen Universitäten und die freie Wahl des Studienfachs zielte, bestand das Germanistikstudium ganz vorrangig aus Übersetzungstraining. Dabei wurden ausschließlich besonders bekannte deutschsprachige Texte der Hochkultur zum Gegenstand des Germanistikstudiums gemacht. In dieser Zeit waren ca. 100 Unterrichtseinheiten (mit ca. 3 Semesterwochenstunden) zum Abschluss des Germanistikstudiums notwendig, was bedeutete, dass Germanistik praktisch als einziges Hauptfach studiert werden konnte. Die Möglichkeit, Germanistik als zweites Hauptfach oder als Nebenfach zu studieren, bestand nur in Ausnahmefällen.
Mit der Universitätsreform entstand durch die sinkenden Studierendenzahlen ein gewisser Innovationsdruck auf die südkoreanische Germanistik, vermehrt praxisorientierten, arbeitsmarktbezogenen Unterricht anzubieten. In diesem Zusammenhang gewannen der kommunikative Sprachunterricht sowie landeskundliche und kulturbezogene Lehrveranstaltungen an Bedeutung für die Ausbildung südkoreanischer Germanisten. Mit ca. 40 Unterrichtseinheiten als Voraussetzung für einen Germanistikabschluss konnte das Fach nun zunehmend auch als zweites Hauptfach studiert werden; zudem boten seither zahlreiche Universitäten Germanistik als Nebenfach an.

So wurde bereits Mitte der neunziger Jahre aufgrund der Universitätsreform eine intensive Diskussion über die Ziele und Inhalte des Germanistikstudiums geführt, die sich mit der Schockwirkung der Finanzkrise des Jahres 1997, dem damaligen Eingreifen des Internationalen Währungsfonds in Südkorea sowie der damit einhergehenden immensen Verunsicherung auf dem Arbeitsmarkt noch verschärfte.

3 Rettungsversuche der südkoreanischen Germanistik-Abteilungen

Seit dieser Zeit ist die „Krise der Germanistik" zum Hauptthema der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung in unserem Fach geworden, und es wurden zahlreiche Rettungsversuche an südkoreanischen Germanistik-Abteilungen unternommen. So konnte hochschulpolitisch beispielsweise erreicht werden, dass an vielen Universitäten der hohe Numerus clausus bei den Aufnahmeprüfungen für die Germanistik-Abteilungen von 30 % der Bewerber unterlaufen werden darf. Dies war für die Germanistik-Abteilungen der renommierten Universitäten von besonderer Bedeutung, da das Fach mit seinem für den Arbeitsmarkt vergleichsweise wenig Erfolg versprechenden Studienangebot andernfalls kaum mit Hauptfachstudierenden rechnen durfte. Pointiert ausgedrückt: Wer so gute Noten hat, dass er an einer Eliteuniversität studieren kann, wird sich in der Regel nicht für das Fach Germanistik entscheiden; wer aber mit weniger guten Noten an einer vergleichsweise guten Universität studieren kann, nimmt vielleicht das Germanistik-Studium in Kauf, um sich mit dem Abschluss einer guten Universität auf dem Arbeitsmarkt bewerben zu können.

Weiterhin sind viele Germanistik-Abteilungen dazu übergegangen, das Studium der Germanistik im Nebenfach zu empfehlen. Dazu haben sie einerseits den Umfang der Kreditpunkte entsprechend reduziert; andererseits haben sie das Literatur- und Sprachkursangebot zugunsten von Film- und Landeskundeseminaren verringert. An nicht wenigen Universitäten wurde das Fach Germanistik aber bereits eingestellt, z.B. an der großen Konkok Universität in Seoul oder der mittelgroßen Kyungnam Universität im Süden des Landes. Andere Germanistik-Abteilungen haben sich in dem Versuch, ihr Überleben zu sichern, inhaltlich mehr oder weniger neu ausgerichtet und sich entsprechend neue Namen gegeben: So kann man an der Sunchunhyang Universität beispielsweise nicht mehr Germanistik, sondern das Fach *Media Contents* oder an der Andong Universität das Fach *Tourismus* bei ehemaligen Germanistikprofessoren studieren. Im folgenden Abschnitt möchte ich die Curricula von vier besonders erfolgreich reformierten Germanistik-Abteilungen vorstellen.

4 Erfolgsbeispiele reformierter Germanistik-Abteilungen in Südkorea

Es handelt sich dabei um die *Andong University*, die *Kyungsung University*, die *Pusan University for Foreign Studies* und die *Korea Maritime University*. Über die reformierten Curricula dieser vier Universitäten wurde auf dem Gemeinsamen Germanistikkongress „Identitätsfrage der koreanischen Germanistik-Abteilungen" vom 11. bis 12. April 2008 diskutiert, das von der koreanischen Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und anderen Verbänden veranstaltet wurde.

4.1 Das Beispiel der Andong University

Die ehemalige Germanistikabteilung an der Andong University integrierte sich in eine Europa-Abteilung, die sich im Jahre 2006 zunächst als „Abteilung für europäische Kulturwissenschaft" konstituierte, im Jahre 2008 aber in „Abteilung für Kultur und Tourismus Europas" umbenannt wurde. Erklärtes Ziel dieser Abteilung ist die Ausbildung von Spezialisten für den Tourismus und die Kulturindustrie. Tabelle 2 zeigt die prozentuale Verteilung der Unterrichtseinheiten im reformierten Curriculum. Mit 43 % liegt der Schwerpunkt des Studiengangs auf der Vermittlung von Kenntnissen über europäische Kultur und auf der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff. Die zwei weiteren Säulen der Ausbildung sind Sprachkenntnisse und Theorien des Tourismus.

Unterrichtsangebot	**Unterrichtseinheiten (mit 3 Std./Woche)**	**Prozentualer Anteil**
Sprachkenntnisse (Lesen und Sprechen in Englisch)	8	27 %
Europäische Kultur (allgemeine Kenntnisse über Europa und Theorie über Kultur)	13	43 %
(hauptsächlich) Theorie über Tourismus	10	33 %
Praktikum in touristischen Branchen	1	0.3 %
Sonstige (über EU)	1	0.3 %

Tab. 2: Überblick über das reformierte Curriculum an der Andong University (zusammengestellt nach Andong-Universität: Gyogwa-modyul [Curriculum]: http://home.andong.ac.kr./_EZAI)

Bei dieser richtungsweisenden Curriculumreform ist m.E. kritisch zu hinterfragen, inwieweit die ehemaligen Germanistikprofessoren Expertise in Fragen des Tourismus entwickeln konnten, ob der Praxisbezug der Ausbildung stark genug ist und

ob die Sprachausbildung ausreicht, um für eine Beschäftigung im Tourismus funktionale Sprachkenntnisse zu erwerben.

4.2 Das Beispiel der Kyungsung University

Ein zweites richtungsweisendes Beispiel für eine Curriculumreform ist das der Kyungsung University in Pusan. Das Seminar für Deutsche Landeskunde hat sich das Ziel gesetzt, Deutschland-Spezialisten auszubilden. Dazu setzt man im Curriculum mit 53 % der Unterrichtszeit deutliche Prioritäten bei der Sprachvermittlung. In 38 % der Unterrichtszeit steht die Vermittlung kultureller Kenntnisse, insbesondere Literatur, Musik, Politik und Alltagsleben im Vordergrund. Im Hinblick auf diesen Reformversuch wird sich an Verbleibstudien der Absolventen zeigen müssen, ob die Bandbreite der erworbenen Fachkenntnisse sich als positiv für den Berufseinstieg erweist oder ob Arbeitgeber eine stärkere Spezialisierung in fachlicher Hinsicht erwarten.

Unterrichtsangebot	**Unterrichtseinheiten (mit 3 Std./Woche)**	**Prozentualer Anteil**
Sprachkenntnisse (Deutsch)	14	53 %
Kultur (Literatur, Musik, Politik, Alltagsleben)	10	38 %
Sonstige (EU, Internet)	2	7 %

Tab. 3: Überblick über das reformierte Curriculum an der Kyungsung University (zusammengestellt nach Kyungsung-Universität: Gyogwa-gwajung [Curriculum]: http://wwwdb2.ks.ac.kr:8000/german/)

4.3 Das Beispiel der Pusan University for Foreign Studies

Als drittes Beispiel für besonders beherzte Curriculumreformen südkoreanischer Germanistik-Abteilungen soll die Division of European Union Studies an der Pusan University for Foreign Studies dienen. Mit diesem Curriculum angestrebte Arbeitsfelder der Absolventen sind einerseits europäische Firmen in Korea und andererseits koreanische Firmen in Europa. Zu diesem Zweck liegt der Hauptakzent auf Wirtschaftskenntnissen, die 38 % der Ausbildung ausmachen. Ebenfalls ein hoher Stellenwert wird mit 28 % der Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt auf Massenkultur und Landeskunde eingeräumt. Interessant erscheinen auch die curriculare Einbeziehung zweier Fremdsprachen (Englisch plus Zweitfremdsprache) sowie Computerkenntnisse und eines – wenn auch kleinen, so doch innovativen – Praxisanteils. In diesem Fall scheint mir ein besonders zielorientiertes Curriculum

vorzuliegen, in dem der wirtschaftswissenschaftliche Unterricht von Fachkräften durchgeführt wird.

Unterrichtsangebot	**Unterrichtseinheiten (mit 3 Std./Woche)**	**Prozentualer Anteil**
Allg. Kultur (Landeskunde, Massenkultur)	11	28 %
Wirtschaft (BWL, Marketing, Finanzen)	15	38 %
Englisch	6	15 %
Zweitfremdsprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch)	5	13 %
Computerkenntnisse	2	5 %
Praktikum	1	3 %

Tab. 4: Überblick über das reformierte Curriculum an der Pusan University for Foreign Studies (zusammengestellt nach Pusan University for Foreign Studies: Gyogwa-gwajung [Curriculum]: http://cms.pufs. ac.kr/eu)

4.4 Das Beispiel der Korea Maritime University

Abschließend möchte ich noch das reformierte Curriculum am Department of European Studies der Korea Maritime University in Pusan vorstellen. Wie bei dem in Abschnitt 4.3 vorgestellten Studiengang ist auch hier das Ziel, die Absolventen für eine Tätigkeit bei europäischen Firmen in Korea zu qualifizieren; jedoch zielt man gleichzeitig darauf ab, Experten für die Kulturbranche in den Massenmedien auszubilden. Ähnlich wie im Curriculum der Pusan University for Foreign Studies ist auch hier knapp 30 % der Unterrichtszeit für eine zweigleisige Sprachausbildung vorgesehen; deutlich stärker fällt bei diesem Curriculum aber mit 41 % der Unterrichtszeit das Thema Kultur ins Gewicht. Dementsprechend sind die wirtschaftlichen, politischen und sonstigen Fachkenntnisse etwas geringer gehalten (insgesamt 25 %). Auch an der Korea Maritime University fällt der Praxisbezug mit 7 % der Unterrichtszeit im Vergleich zu anderen koreanischen Universitäten positiv auf.

Unterrichtsangebot	Unterrichtseinheiten (mit 3 Std./Woche)	Prozentualer Anteil
Englischkenntnisse	6	13 %
Zweitfremdsprachen	7	15 %
Politik (Internationale Beziehungen)	3	7 %
Wirtschaft (Geschäftskultur, EU, Fallstudien)	5	11 %
Kultur (Landeskunde, Film, Anthropologie, Kulturtheorie)	19	41 %
Sonstige (EU, Intellektuelle Geschichte)	3	7 %
Praktikum	3	7 %

Tab. 5: Überblick über das reformierte Curriculum an der Korea Maritime University (zusammengestellt nach: Korea Maritime University Gyogwa-gwajung [Curriculum]: http://www.kmueurope.net/sub3_1. htm)

5 Fazit

Die vier vorgestellten Curriculumreformen stellen m.E. besonders weitreichende und wegweisende Versuche südkoreanischer Germanistik-Abteilungen dar, auf den dramatischen Rückgang der Studierendenzahlen und die vergleichsweise schlechten Berufsaussichten von Absolventen traditioneller philologischer Studiengänge zu reagieren. Trotz dieser positiven Einschätzung bleibt abschließend zu fragen, ob die vier vorgestellten Erfolgsbeispiele tatsächlich erfolgreich sein werden. Insbesondere vier Faktoren lassen gewisse Bedenken angebracht erscheinen: (1) Der Einbezug von Fachwissenschaftlern ist nicht in allen Fällen gegeben. (2) Nicht immer ist die fachliche Ausbildung, die hinter dem Begriff „Kultur" steht, klar auf ein konkretes Ziel ausgerichtet. (3) Der Sprachunterricht nimmt teilweise geringe Ausbildungsanteile ein, sodass zu fragen bleibt, ob die erreichten Sprachkenntnisse funktional einsetzbar sind. (4) Nicht zuletzt ist mit Nachdruck zu beklagen, dass die Curriculumentwicklung nicht auf der Grundlage empirischer Bedarfsanalysen erfolgt. So wird m.E. offensichtlich, dass nicht die beruflichen Erfolgsaussichten der Studierenden als Ausgangspunkt der Überlegungen zur Umstrukturierung dienen, sondern in erster Linie die Besorgnis um den Rückgang der Studierendenzahlen. Die Zeit wird zeigen, ob solche Reformversuche dem Untergang der süd-

koreanischen Germanistik entgegenwirken können oder ihn möglicherweise sogar beschleunigen werden.

Literatur

Andong-Universität: Gyogwa-modyul [Curriculum]. (http://home.andong.ac. kr/_EZAI) (28.5.2010).

Korea Maritime University: Gyogwa-gwajung [Curriculum]. (http://www. kmueurope.net/sub3_1. htm) (28.5.2010).

Koreanisches Kultusministerium: Gyoyug-tonggye-seobis [Statistik über Erziehung]. (http://std.kedi.re.kr/index.jsp) (28.5.2010).

Kyungsung-Universität: Gyogwa-gwajung [Curriculum]. (http://wwwdb2. ks.ac.kr:8000/german/) (28.5.2010).

Lee, Kishik; Schramm, Karen (2002): Deutsch als Fremdsprache in Südkorea. Zur Neuorientierung der südkoreanischen Germanistik. In: Köllner, Patrick (Hrsg.): Korea *2002. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. Hamburg: Institut für Asienkunde, 197-215.

Pusan University for Foreign Studies: Gyogwa-gwajung [Curriculum]: (http://cms.pufs.ac.kr/eu) (28.5.2010).

Zu den Profilen und Herausforderungen der heutigen Germanistik in China

Minru Qian (Fremdsprachenuniversität Beijing, China)

1 Geschichtlicher Überblick

Um die Profile und Herausforderungen der heutigen Germanistik in China klar darzustellen, ist ein von der Geschichte ausgehender Überblick vorwegzunehmen. Der geschichtliche Überblick ist schon deshalb sehr wichtig, weil nicht nur die Verknüpfung von Gegenwart und Vergangenheit, sondern auch das Geschichtliche an sich dadurch besser verdeutlicht werden kann. Wie wir bereits in dem im „Handbuch Interkulturelle Germanistik" veröffentlichten Aufsatz „Ansätze interkultureller Germanistik in China" (Liang et al. 2003: 608) zusammenfassend beschrieben haben,[1] ist die chinesische Germanistik, die Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts ihren ersten Schritt machte, ein Katalysator der Modernisierung in China.[2] Den geschichtlichen und sozialen Hintergrund des im Jahr 1871 etablierten Deutschunterrichts im Fächerkanon der 1862 in Peking errichteten Fremdspra-

[1] Die Germanistik in China ist naturgemäß eine interkulturelle Germanistik. Das wird z.B. von Wierlacher und Hernig begründet: „Das entsprechende Basisinteresse interkultureller Germanistik lautet, die Lehr- und Forschungstätigkeiten mit Möglichkeiten kulturellen Austausches zu verknüpfen und die Erkenntnischancen zu nutzen, die in der Unterschiedlichkeit der jeweiligen kulturellen Ausgangspositionen liegen" (Wierlacher 2003: 13). „Nun will interkulturelle Germanistik die Germanistik eines jeden Landes, wie immer sie sich auch entwickelt hat, ernst nehmen und grundsätzlich gleichberechtigen" (Hernig 2000: 26).

[2] Das ist eine geschichtliche Tatsache. Es ist gleichgültig, wie man diese Tatsache nachher betrachtete und betrachtet.

chenhochschule Tongwenguan[3] bildeten die Modernisierungszwänge und der politisch motivierte Bedarf an Dolmetschern und Übersetzern. Aus wirtschaftlichen Erwägungen wurde anschließend Deutsch als Unterrichtssprache an mehreren Ausbildungsinstitutionen ins Leben gerufen: 1907 an der Tongji-Medizin- und Technikhochschule, 1909 an der Hochschule für Fachwissenschaften mit besonderem Charakter in Qingdao (der damalige Name war Qingdao tebie gaodeng zhuanmen xuetang), einige Jahre später die Deutsch-Chinesische Technische Hochschule Hankou (damals hieß sie Hankou Zhong-De gongxiao). 1922 wurde an der Beijing-Universität die Germanistik, die mit dem Studium der deutschen Literatur begann, als Hauptfachstudiengang eingerichtet, dessen Ziel es war, westliche Ideen und Weltauffassungen schöngeistiger literarischer Werke zu vermitteln. Sie gehörten zu den Impulsgebern der Modernisierungsbestrebungen um diese Zeit, z.B. der Neuen Kulturbewegung nach 1915 und der Bewegung des vierten Mai im Jahr 1919. Diese Bewegung war ursprünglich ein studentischer Protestakt gegen die Ergebnisse des Versailler Vertrags, die den japanischen Eroberungsdrang in China begünstigten, und markiert zugleich den Beginn der geistesgeschichtlichen Moderne in China (Hernig 2000: 130). Seitdem ist, so Yushu Zhang, das Interesse an der europäischen Literatur, unter anderem an der deutschen, in zahlreichen intellektuellen Kreisen geweckt worden (vgl. Hernig 2000: 130). Rückblickend wird deutlich, dass die zwei Bestandteile der Germanistik – Sprach- und Literaturwissenschaft – auch dem damaligen Bedarf in China sehr entgegenkamen. Die später in den 50er und 60er Jahren gegründeten Fremdsprachenhochschulen, zu denen die in Beijing, Shanghai, Sichuan und andere zählen, bauten zwar weitere Schwerpunkte und Stärken aus, doch fallen sie wie der Apfel nicht weit vom Stamm.

2 Profile der Germanistik in China

Die späteren Entwicklungen der chinesischen Germanistik folgen ebenfalls dem Zeitgeist, wiewohl die Meinungen und Beurteilungen in den Diskussionen darüber sehr mannigfaltig sind. Einschlägige Ansichten in den letzten zwanzig Jahren betreffen hauptsächlich die

- Bildungs- oder Ausbildungsziele,
- Unterrichts- und Studiengangskonzepte,
- Didaktik und Methodik.

In Verbindung mit diesen Themen steht auch eine Reihe von Subthemen wie der Vergleich mit der Anglistik in China, Fortbildung der Lehrkräfte usw.

[3] Zur Geschichte der Fremdsprachenhochschule Tongwenguan und Etablierung des Deutschunterrichts vgl. auch Fu (1986: 15-20).

2.1 Diskussionen und Ansichten über Ziele und Leitgedanken der Konzepte

Diverse Meinungen wurden in den Diskussionen über die Bildungs- oder Ausbildungsziele geäußert, wobei zunächst die Differenzierung zwischen den Begriffen Bildung und Ausbildung bewusst gemacht und intensiv erörtert wurde (vgl. Zhu 2003: 1-5, Wei 2008). Die Hauptfrage dabei ist, ob eine Ausbildung, welche die Vermittlung von berufsvorbereitenden Kenntnissen und Fertigkeiten zum Ziel hat,[4] ausreichend für ein Hochschulfach ist. Die Verneinung dieser Frage bedeutet zugleich die Befürwortung der Bildung – gestützt von der Auffassung, dass das höhere und wichtigere Ziel die Förderung der Entwicklung des Geistes und Charakters der Studierenden sei.[5]

In diesen Diskussionen ging es natürlich um die Leitgedanken des fachlichen Aufbaus, die sich in den Unterrichts- und Studiengangskonzepten der jeweiligen germanistischen Fakultät fortsetzen. In diesem Zusammenhang muss auch die Benennungsdifferenzierung zwischen Germanistik[6] und Deutsch gesehen werden, mit der nicht nur angedeutet werden soll, dass nicht alle Fakultäten, die Deutsch als Hauptfach anbieten, sich auch als germanistische Abteilung oder Lehrgruppe verstehen wollen bzw. können. Dieses Phänomen steht darüber hinaus in Verbindung mit dem Zustand junger Abteilungen oder Lehrgruppen, die zwar Deutsch als Hauptfach anbieten, aufgrund mangelhafter Bedingungen jedoch das Niveau einer Germanistik in vieler Hinsicht nicht erreichen können. Die Abteilungen oder Lehrgruppen, die eher das Ziel Bildung anstrebten, bauten in die Unterrichts- und Studiengangskonzepte überwiegend germanistische Komponenten ein. Im Unterschied dazu konzipierten die in Richtung Ausbildung orientierten Abteilungen oder Lehrgruppen ihre Lehrpläne mehr oder minder nach dem DaF-Muster, was ein Ergebnis ihrer Motivation oder aber ihrer Fähigkeiten ist.

Alle diese Diskussionen, Leitgedanken und Konzepte leiteten eine bemerkenswerte Reihe neuartiger Lehrveranstaltungen ein, den fachsprachenbezogenen Deutschunterricht wie Wirtschaftsdeutsch, Rechtsdeutsch oder Tourismusdeutsch. Nennenswert sind in diesem Zusammenhang auch den Fachaufbau stärkende Lehrveranstaltungen, wie z.B. Einführung in die Linguistik, Einführung in die Textlinguistik, Kontrastive Linguistik, Analyse literalischer Werke. Schon auf den ersten Blick lässt sich feststellen, dass einige Lehrveranstaltungen stärker auf die Berufsvorbereitung ausgerichtet sind, während das Angebot an linguistischen und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mehr auf die geistige und charakterliche Bildung zielt. Sofern eine solche Unterscheidung nicht als Trennung, sondern als Schwerpunktsetzung verstanden und in die Tat umgesetzt wird, gelten Bildung und

[4] Diese Auffassung von Ausbildung entspricht auch der Bedeutung des Wortes *Ausbildung* im Duden – Deutsches Universalwörterbuch 2007.

[5] Das Verständnis von Bildung entspricht auch der Bedeutung des Wortes *Bildung* im Duden – Deutsches Universalwörterbuch 2007.

[6] Zur diesbezüglichen Übersetzungsgeschichte vgl. Dai (1995: 1-2).

Ausbildung gegenüber den realen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Erwartungen nicht als einander ausschließend. Meines Erachtens ist eine Synthese der beiden Fälle sowohl notwendig als auch möglich – auch im Sinne einer interkulturellen Germanistik, von der Wierlacher sagt:

> Edith Ihekweazu zufolge geht es grundsätzlich darum, Konzepte zu entwickeln, die über Deutsch als Fremdsprache hinausgehen und auf eine Germanistik zielen, die etwas anderes ist als eine unterentwickelte Imitation der deutschen Germanistik (Wierlacher 2003: 11).
> Es ging also nicht um Weniger, sondern um ein Mehr an bisheriger Germanistik (Wierlacher 2003: 2).

Darum wurden oben Formulierungen wie „stärker" und „mehr" verwendet. Die Ansichten der Verfasserin liegen in den folgenden Punkten begründet:

- Berufstätigkeit spielt in der heutigen arbeitsteilenden Gesellschaft eine sehr wichtige Rolle, weil ohne sie von Persönlichkeitsentfaltung keine Rede sein kann.
- Niemand kann behaupten, dass Geistes- und Charakterbildung nicht zum gesellschaftlichen Bedarf gehört.
- Die Konzentration auf Geistes- und Charakterbildung darf nicht zur Einschränkung von Berufschancen führen, zumal in unserer eigenen Fachdomäne immer noch eine Nachfrage nach Nachwuchskräften besteht.
- Ein Fachaufbau nach dem DaF-Muster reicht nicht aus, wenn dadurch die Geistes- und Charakterbildung vernachlässigt wird.
- Forschungskompetenz ist ebenfalls wichtig und wird in vielen Gesellschaftssektoren verlangt. Sie beeinflusst quantitativ und qualitativ die Entwicklungsperspektive sowohl der Studierenden als auch des Faches Germanistik in China.

Generell stellten sich in diesem Zusammenhang zwei Fragen bezüglich der fachlichen Positionierung:

(1) ob tatsächlich im *Ausbildung*s-Konzept die Entwicklung der Geistes- und Charakterbildung sowie der Forschungskompetenz der Studierenden vernachlässigt wird,
(2) ob tatsächlich im *Bildung*s-Konzept die praxisbezogenen Aspekte vernachlässigt werden.

Als Antwort bietet sich an, die beiden Positionierungen in idealer Weise zu kombinieren, zumal es sehr wahrscheinlich zu neuen Problemen oder Regulierungsnotwendigkeiten kommt, wenn die Balance zwischen den beiden Positionierungen verloren geht.

Mit den Unterrichts- und Studiengangskonzepten integrativ Schritt halten müssen die Unterrichtsmethodik und -didaktik.[7] Sie lassen sich generell in Epochen einteilen, die nacheinander auch Einfluss auf die Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts in China ausgeübt haben (vgl. Qian et al. 2008: 18-23):

- die Grammatik-Übersetzungs-Methode, eine von dem deutschen Sprachpädagogen Heinrich Gottfried Ollendorff und anderen begonnene Sprachlernmethode mit dem Ziel, Vokabeln umfassend zu lernen und grammatische Regeln systematisch zu beherrschen,
- die direkte Methode, die der deutsche Sprachwissenschaftler und Neuphilologe Wilhelm Viëtor als Reformbewegung – unter Verzicht auf das Übersetzen mit dem Ziel der Beherrschung der gesprochenen Sprache – entwickelt hat,
- die audiolinguale Methode, eine in den USA entstandene Hör-Sprechmethode, die vor allem auf dem behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema beruht,
- die audiovisuelle Methode, auch eine als behavioristisch zu betrachtende, aber in Frankreich begründete Methode, die Sprache möglichst mit optischen Anschauungsmaterialien verbindet und somit Fertigkeiten des Hörens und Sprechens ins Zentrum stellt, und
- andere Methoden.

Besonders zu nennen sind die kommunikative Methode, die kognitive Methode und die funktionale Methode als impulsgebende Ansätze, die Einsichten aus den Kommunikationstheorien, der kognitiven Linguistik und den philosophischen Erlebnisbegriffen aufnehmen.[8] Referate, Projekte, Workshops werden als neue Lernformen in verschiedenen Lehrveranstaltungen eingesetzt. Auch Lernerautonomie im Sinne des chinesischen Spruchs „不是授之以鱼, 而是授之以渔“ („Nicht den Menschen Fisch zum Essen geben, sondern ihnen das Fischen beibringen“) wurde als neuer Weg eingeführt (vgl. Qian 2008: 212).
Unter allen genannten Aspekten geht es in vielerlei Hinsicht um die Frage: Wie soll die gegenwärtige Germanistik in China aufgebaut werden? Soll sie als Fremdsprachengermanistik im Unterschied zur Muttersprachengermanistik gestaltet werden oder nicht? Wenn nicht, wie kann die Germanistik in China mit der Muttersprachengermanistik Schritt halten? Wenn ja, welche Unterschiede sind zu berücksichtigen?
Die Diskussionen einschließlich der Umfragen zu diesem Thema ergeben differente Meinungen, wie im Folgenden zu sehen ist (vgl. Qian et al. 2008: 67-69):

[7] Ein zusammenfassender Rückblick findet sich in Qian et al. (2008).

[8] Solche Gedanken finden sich in Qian (1997), Miao (2009), Wang (2009), Zhan (2009). Diesbezügliche Ansätze sind beispielsweise in Apeltauer (1987), Henrici (1995), Multhaupt (1995) dargestellt.

- Möglichst nach dem Muster der Inlandsgermanistik sollen auch in China Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft die Hauptrollen spielen.
- Es ist wichtig, den Studenten vielseitige Kenntnisse über Wirtschaft, Gesellschaft, Politik usw. zu vermitteln.
- Die deutsche Kultur in Bezug auf Philosophie, Geschichte und andere humanwissenschaftliche Gebiete soll in den Mittelpunkt gerückt werden.
- Fachsprachenvermittlung soll mehr Gewicht bekommen.
- Die Verbesserung der Sprachfertigkeiten darf nicht vernachlässigt werden, es ist nicht unlauter, Fremdsprache als Werkzeug im Berufsleben zu betrachten.
- Das Niveau der Inlandgermanistik ist absolut höher als das der Auslandsgermanistik.
- Es besteht nur eine Perspektivendifferenz zwischen Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik.
- Die Begriffe Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik sind überflüssig. Sie gehören doch zum selben Fach.
- Die chinesische Germanistik braucht nicht hinter der Inlandsgermanistik herzulaufen.

2.2 Profile auf der Makro- und Mikroebene

Aufgrund der Überlegungen, die sich auch in den obigen Meinungen widerspiegeln, entstanden diverse Profile der chinesischen Germanistik. Sie zeigen Differenzen einerseits auf der Makroebene der landesweiten Germanistik und andererseits auf der Mikroebene der einzelnen Fakultäten.

2.2.1 Profile der unterschiedlichen germanistischen Fakultäten in China

Die Profile der verschiedenen germanistischen Fakultäten der chinesischen Hochschulen variieren je nach ihren Leitgedanken, wobei die Profilbildung in folgenden Typen skizziert werden kann (Qian et al. 2008: 38):

- eine philologische Fakultätsgestaltung tendenziell nach dem Muster der Inlandsgermanistik – Beispiele sind die Peking-Universität und die Nanking-Universität
- eine auf Interkultureller Kommunikation basierte Studien- und Unterrichtskonzeption – Beispiele sind das zweite Fremdsprachen-Institut Beijing und die Qingdao-Universität
- ein multi-elementarer Fachaufbau mit einer interdisziplinären Prägung – Beispiel ist die Fremdsprachen-Universität Beijing

- eine mit einer technischen Wissenschaft kombinierte Fachprägung – als Beispiele können die technischen Hochschulen und Universitäten gelten.

2.2.2 Profile der Germanistik in China als Gemeinsamkeit des Faches: Rahmenplan und Forschungen

Das Profil einer jeden germanistischen Fakultät bildet eine Komponente der gesamten germanistischen Profile in China: durch die Gemeinsamkeit des Faches und als gemeinsame Profilierung gegenüber anderen Fächern. Der im Jahr 2006 veröffentlichte „Rahmenplan für das Fach Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten“ (Anleitungskomitee für die Germanistik an chinesischen Hochschulen des Bildungsministeriums 2006) hat sowohl den Charakter einer Norm, die im Prinzip einzuhalten ist, als auch die Funktion einer Anleitung, die jeder germanistischen Fakultät einen gewissen Spielraum lässt, d.h. jede germanistische Fakultät kann ihr eigenes Profil bilden, indem sie auf der Grundlage der Obligation weitere Komponenten selbst auswählt. In diesem Rahmenplan finden sich drei den Eigentümlichkeiten des gegenwärtigen Zeitalters entsprechende Typen von Lehrveranstaltungen:

(1) fertigkeitsbezogener Deutschunterricht: Sprachkurse für multizweckmäßiges Training und Trainingslehrveranstaltung für ein praktisch verwertbares Können wie Hörverstehen, Konversation, Lektüre, Aufsatzschreiben, Übersetzen und Dolmetschen,
(2) fachwissenbezogener Deutschunterricht: Lehrveranstaltungen für ein mehr oder weniger theoretisches Wissen über deutsche und sogar die chinesische Sprache und Kultur, nämlich Lehrveranstaltungen, die literaturwissenschaftliches und linguistisches Wissen vermitteln, wie z.B. Linguistik (Wortbildung, Grammatik und Textlinguistik), Literatur, Landeskunde, Kultur und Geschichte der deutschsprachigen Länder,
(3) Unterricht integrierbarer Fachgebiete: Lehrveranstaltung der mit Germanistik kombinierbaren Fachgebiete wie Pädagogik, Diplomatie, Wirtschaft und Handel, Jura, Publikationswissenschaft, Technik und Technologie, Tourismus, Militärwissenschaft usw.

Die Argumente für diese Konstruktion finden sich gerade in den Prägungen der chinesischen Germanistik als Auslandsgermanistik:

(1) Der Sinn des ersten Typs liegt am deutlichsten in der Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit unserer Studenten ihr Germanistikstudium mit dem Alphabet anfängt, was die wesentliche Unterscheidung von der Muttersprachengermanistik darstellt.

(2) Der zweite Typ liegt der Muttersprachengermanistik am nächsten; sie verleiht diesem Fach die Eigenschaft der Germanistik und unterscheidet gleichzeitig die Germanistik von anderen Fächern wie Philosophie, Geschichtswissenschaft, Wirtschaftslehre.
(3) Der dritte Typ unterscheidet dieses Fach sowohl von der Muttersprachengermanistik, da eine solche Kombination innerhalb der Muttersprachengermanistik nicht nötig ist, als auch von der früheren Phase der Germanistikkonstellation in China (der erste Typ, der dominiert, plus Ansätze des zweiten Typs). In diesem Typ wird die Verbesserung der Berufschancen der Studenten in verschiedenen Branchen berücksichtigt.

Es könnte hier der Eindruck entstehen, dass allein der dritte Typ eine neue, zeitgemäße Entwicklung repräsentiert. Dieser Eindruck ist aber ungerechtfertigt, da aufschlussreiche Gedanken und wertvolle Anregungen bei jedem Typ neue konstitutive Konstruktionen ermöglichen:

(1) Der erste Typ ist als die Wurzel der Germanistik in China zu betrachten.
(2) Der zweite Typ bildet den Stamm der Germanistik in China.
(3) Der dritte Typ stellt interdisziplinäre Früchte der Germanistik in China dar.

Die komplexe Integration dieser drei Typen ist vergleichbar mit einem im Boden verwurzelten Baum, einem Gebilde (Abb. 1), das sich erst in einer gewährleisteten Öko-Nische kontinuierlich entwickeln kann.

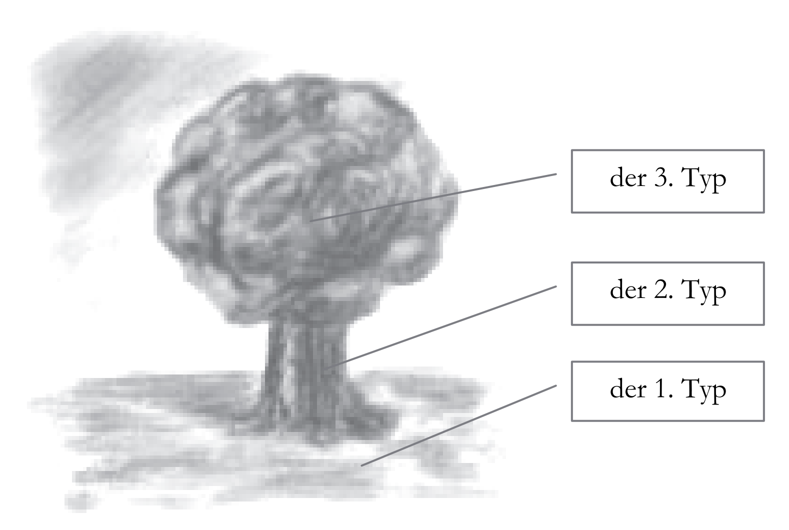


Abb. 1

Zwar räumt der Rahmenplan jeder einzelnen chinesischen germanistischen Fakultät das Recht ein, sich für eine Kombination zu entscheiden. Doch wenn eine germanistische Fakultät diese Konstruktion nicht als Ganzheit begreift und dadurch absichtlich oder unabsichtlich eine Störung in diesem Ganzen auslöst, kann das eines Tages zum eigenen Nachteil gereichen.
Deshalb möchte ich hier im Sinne des vorher Gesagten folgende Gedanken hervorheben:

- Der neu herausgegebene Rahmenplan ordnet die drei Lehrveranstaltungstypen fachgemäß hierarchisiert an, leugnet auch keineswegs Differenzen zwischen ihnen, betrachten sie wertbezogen aber gleichgestellt.
- Die Pflege der Linguistik und Literatur ist für die Germanistik in China lebens- oder gar überlebenswichtig, damit sich diese nachhaltig als Fach entwickeln kann; dabei ist es gleichgültig, nach welchem Muster sich das Fach entwickelt. Wenn Sprache und Kultur noch wichtig sind, ist eine Wissenschaft für Sprache und Kultur mit dem Namen Linguistik oder Literaturwissenschaft unabdingbar, weil Gegenstand und Notwendigkeit der Forschung im Fach selbst vorhanden sind und weil ein durch entsprechende Lehrveranstaltungen und Forschungen heranzubildender wissenschaftlicher Nachwuchs dafür benötigt wird. So herangebildete Nachwuchskräfte sind im Übrigen auch wichtig für andere gesellschaftliche Sektoren, in denen sprach- und kulturkundige Fachleute gefragt sind.

Aus der obigen Baumabbildung wird auch ersichtlich, dass die Linguistik und Literaturwissenschaft als Hauptstamm eine Verbindung in drei Richtungen schaffen: eine Verbindung mit Landeskunde, Kultur und Geschichte der deutschsprachigen Länder, eine Verbindung mit Sprachkursen und eine Verbindung mit anderen Wissenschaften. So ist ihre Stellung als Verbindungszentrale deutlich sichtbar. Hinzu kommt die grundlegende fachliche Verbindung zur Muttersprachengermanistik.
Zu betonen ist weiterhin, dass es ungerecht ist, die Linguistik und Literaturwissenschaft – diese sind als Hauptstamm eigentlich nur im Bereich der Germanistik älter als die anderen Wissenschaften – als konservativ und statisch zu erklären und ihnen deswegen ihre Entwicklungschancen abzusprechen, weil der Hauptstamm älter als die Krone ist. Wenn dies wirklich so wäre, dann dürfte China mit seiner Kultur, die eine mindestens fünftausend Jahre lange Tradition hinter sich hat, kaum eine Entwicklungschance haben. So sagen wir: Selbst wenn nur ein Zweig oder ein Teilgebiet jeder Wissenschaft Avantgarde ist, müssen dieser Wissenschaft ein Erneuerungsantrieb und Entwicklungsperspektiven zugestanden werden. Wurzel und Stamm der Germanistik sind auf keinen Fall statisch, sondern es gehen von ihnen auch neue Impulse aus, die in Linguistik und Literaturwissenschaft durch ihr Zusammenwirken mit anderen Wissenschaften aktiv funktionieren können. Eine

dynamische Stammdisziplin ist die Existenz- bzw. Kooperationsvoraussetzung für die erwünschte Interdisziplinarität.
Nicht zuletzt ist noch etwas Unentbehrliches zu erwähnen, nämlich die Sprachpflege und die Sprachpolitik der deutschsprachigen Länder und China. Darin sehen wir einen lebenswichtigen Faktor für die chinesische Germanistik, weshalb wir hier in Anlehnung an die Ökologie folgende zusammenfassende Schlussfolgerungen ziehen wollen:[9]

(1) Ein Ökosystem für einen Baum der Germanistik verfügt über ein internes und externes Gleichgewicht zu anderen Bäumen oder Organismen.
(2) Eine garantierte Öko-Nische für jede Komponente des Germanistik-Baums ist erforderlich, solange wir uns die Existenz des Baums einer Wissenschaft oder später des Waldes der Wissenschaften wünschen.
(3) Intensive Sprachpflege und effektiv stützende Sprachpolitik ist so wichtig wie Sonneneinstrahlung (Abb. 1) für das Ökosystem der Germanistik in China.

3 Herausforderungen

Ob wir von der historischen Entwicklung in China ausgehen, bei der die Entstehung der Germanistik und die materielle und immaterielle Modernisierung in Wechselwirkung zueinander standen, oder ob wir uns die geleisteten Arbeiten und erzielten Erfolge vor dem Hintergrund der positiven und negativen Auswirkungen der Globalisierung vor Augen führen oder ob wir einen Ausblick auf die Zukunft des Austauschs zwischen China und Deutschland wagen – es ist in der Zukunft wie in der Gegenwart sehr wichtig, der Entwicklung der chinesischen Germanistik einen hohen Wert beizumessen. Es ist schon deswegen wichtig, weil zahlreiche Akteure des Austauschs zwischen China und Deutschland aus diesem Bereich stammen. Auch viele Lehrkräfte von Dozenten bis Professoren wurden und werden in diesem Bereich herangebildet. Zweifelsohne beeinflussen die Entwicklungsbedingungen und -umgebungen die künftige Perspektive der chinesischen Germanistik, so dass die eigentlichen Herausforderungen sich daraus ergeben, ob sich diese Faktoren positiv oder negativ auswirken.

3.1 Herausforderung I

Obwohl der vorliegende Beitrag die Fakultäten im Hochschulwesen, die Deutsch als Hauptfach anbieten, mit dem Wort *Germanistik* bezeichnet, impliziert die Bezeichnung immer noch eine Zielsetzung, und zwar gegenüber der Tatsache, dass

[9] Eine solche ökologische Betrachtung aus der Kulturperspektive findet sich beispielsweise bei Hohnsträter (2004).

beim Fachaufbau nicht alle Fakultäten dieser Bezeichnung oder Zielsetzung entsprechen. So haben einige Fakultäten sich gerade erst von einer Lehrtätigkeit Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache auf die Stufe der Deutschvermittlung als Hauptfach hinaufbewegt. Inhaltlich und wissenschaftlich sind sie aber in vielerlei Hinsicht noch nicht fähig, das Niveau der Germanistik in China oder im Ausland zu erreichen, obwohl auch sie sich als Germanistik in China bezeichnen möchten. Daher müssen wir der Herausforderung ins Auge sehen, von der es abhängt, ob der Fachaufbau solcher Abteilungen oder Lehrgruppen tatsächlich von einer Sprachkurs- zu einer Wissenschaftsebene gelangen kann. Manche Abteilungen oder Lehrgruppen verfügen im Grunde genommen schon über die erforderlichen Kompetenzen oder auch die Bedingungen, eine germanistische Fakultät aufzubauen. Aber ob sie mit einem klaren Bewusstsein den Hauptstamm der Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft weiter pflegen und stärken, um auf dieser Basis Innovation und Ausbau zu erzielen, ist ungewiss. Denn das verlangt festen Willen und ständigen Entscheidungsscharfsinn, damit Innovation und Reform nicht auf Kosten des Fachaufbaus geschehen und zu keinen Schädigungen, sondern zu einer kontinuierlichen qualitativen und quantitativen Entwicklung führen.

3.2 Herausforderung II

Schon jetzt können wir feststellen, dass, wenn der aus Sprach- und Literaturwissenschaft gebildete Hauptstamm aus irgendwelchen Gründen vernachlässigt wird, qualitative Probleme auftreten können und es dann wegen unzureichender wissenschaftlicher Überlegungen schwer sein kann, eine Lösung für diese qualitativen Probleme zu finden. Bei Unschlüssigkeit bzw. Ungewissheit, ob Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft als Hauptstamm weiter zu erhalten sind oder nicht, folgt man in manchen Fällen einer Leitidee. Diese aber ist nur scheinbar rational und spiegelt in Wirklichkeit eine Kurzsichtigkeit in der Überlegung wider, so dass dann die Qualität beim Fachaufbau zu einem nicht zu ignorierenden Faktor wird.

3.3 Herausforderung III

Der Aufbau eines jeden Faches bildet eigentlich immer den aktuellen Bedarf ab und kommt diesem mehr oder minder entgegen. Hieraus ergeben sich alle notwendigen modifizierenden, optimierenden und reformierenden Ideen und Taten sowie Versuche und Maßnahmen. Dabei ist immer zu beachten: Eine Gesellschaft entwickelt auf diese Weise auch Kontinuität, also das, was verschiedene Zeiten verbindet und über eine bestimmte Zeit hinausgeht und darüber hinaus sogar verschiedene Zeitalter durchdringen und durchlaufen kann. Diese Erkenntnis verlangt dann eine treffende Einschätzung des Zeitgeistes, die wiederum auf der richtigen Einsicht in den – durch überkommene Bestandteile plus neu hinzugekommene Komponenten gebildeten – Charakter eines jeden Zeitalters gründet. Erst auf diesem Weg kann

jedes Fach stetig prosperieren, so dass die Fachexperten sich in einer zukunftswiesenden Berufslaufbahn entfalten und später anderen Menschen dieselbe Berufslaufbahn ermöglichen können.

4 Schlusswort

In Anbetracht der oben dargestellten Profile, der in Anlehnung an die Ökologie gezogenen Schlussfolgerungen und der aktuellen Herausforderungen sollen die Germanisten in China – ebenso wie die in den deutschsprachigen Ländern – auch in der nächsten Zeit mit einem klaren Bewusstsein und verantwortungsvollen Leitgedanken das eigene Fach aufbauen. Nur so kann es seine interdisziplinäre Stärke entfalten, auf der wir unsere Zuversicht errichten (oder weiter erhalten) können. Erst dann haben wir eine berechtigte Grundlage, von der interkulturellen Germanistik als einer sprach- und textbezogenen Kulturwissenschaft zu sprechen.

Literatur

Anleitungskomitee für die Germanistik an chinesischen Hochschulen des Bildungsministeriums (2006): *Rahmenplan für das Fach Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten*. Shanghai: Foreign Language Education Press.

Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Vorrausetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Dai, Mingzhong (1995): Zu Lernen und Lehren der deutschen Sprache. In: Chinesischer Germanistenverband (中国德语教学研究会) (Hrsg.): *Horizont* (文野). Beijing: China International Culture Press, 1-2.

Duden – Deutsches Universalwörterbuch (2007): 6., überarb. Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.

Fu, Ke (1986): *A History of Foreign Language Teaching in China* (中国外语教育史). Shanghai: Foreign Language Education Press.

Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion. Eine Einführung in die Fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hernig, Marcus (2000): *China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen". Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik*. München: Iudicium.

Hohnsträter, Dirk (2004): *Ökologische Formen. Die ökologische Frage als kulturelles Problem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Liang, Yong; Liu, Dezhang; Hernig, Markus; Qian, Minru (2003): Ansätze interkultureller Germanistik in China. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 602-608.

Miao, Yulu (2009): Kontext: Schlüsselwort im lexikalischen Unterricht. Über die Vermittlung des kulturellen Wissens im Wort im Fremdsprachenunterricht (语境：词汇教学中的关键词—如何在外语教学中传递词义中的文化知识). In: Dai, Wiedong; Zhang, Yigang; Cai, Weiliang (Hrsg.): *Auswahlsammlung von Beiträgen der Nachwuchslehrer der Fremdsprachenfakultäten im Hochschulwesen* (高校外语专业青年教师论文选). Shanghai: Foreign Language Education Press, 107-120.

Multhaupt, Uwe (1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Hueber.

Qian, Minru (2008): Tenor und Kerngedanken der Niveauprüfungen für Germanistikstudium im Hochschulwesen (德语测试的要旨和要领). In: Qian, Minru; Wei, Maoping; Wei, Yuqing; Kong, Deming (Hrsg.): *Untersuchungsbericht über die germanistische Fachbildung im gegenwärtigen China* (当代中国德语专业教育研究报告). Shanghai: Foreign Language Education Press, 209-216.

Qian, Minru (1997): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und ihre Bedeutung für die Fremdsprachenerziehung (跨文化经济交际及其对外语教学的意义). In: *Foreign Language Teaching and Research* (外语教学与研究) 4, 44-50.

Qian, Minru; Wei, Maoping; Wei, Yuqing; Kong, Deming (2008): Leitlinien und Modelle der germanistischen Fachbildung im gegenwärtigen China (当代中国德语教育的纲领和模式). In: Qian et al. (Hrsg.) (2008), 1-103.

Wang, Liping (2009): Betrachtung des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht von Gadamers Hermeneutik (试探加达默尔诠释学对外语教学的意义). In: Dai et al. (Hrsg.) (2009), 130-136.

Wei, Yuqing (2008): Interkulturelle Germanistik als eine neue Ausrichtung im Spannungsfeld von „Brotgelehrten“ und „philosophischem Kopf“. In: Vorstand des Arbeitskreises für interkulturelle Germanistik in China (Hrsg.): *Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung*. Band 1. Wissenschaftskommunikation im internationalen Kontext. München: Iudicium, 44-53.

Wierlacher, Alois (2003): Interkulturelle Germanistik. Zu Ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: Wierlacher; Bogner (Hrsg.) (2003), 1-45.

Zhan, Xia (2009): Vom Sprechen zum Schreiben: Überlegungen zur Schreibfertigkeit aus der interkulturell orientierten didaktischen Perspektive. Zu Möglichkeiten der Integrierung der textpragmatischen Erkenntnisse (从说到写：跨文化教学法中的写作技能训练). In: Dai et al. (Hrsg.) (2009), 146-159.

Zhu, Yan (2003): Den Denk-Fackel des Jugend-Nachwuchses anzünden (点燃青年学子的思维火炬). In: Wang, Jingping (2003): *Linguistik für Germanistik-studenten* (德语语言学教程). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1-5.

Germanistische Studiengänge im globalen Kontext: Programme und Perspektiven in den USA

Bettina F. Cothran (School of Modern Languages Atlanta, Georgia, USA)

Travel is fatal to prejudice, bigotry, and narrow-mindedness, and many of our people need it sorely on these accounts. Broad, wholesome, charitable views of men and things cannot be acquired by vegetating in one little corner of the earth all one's lifetime.
Mark Twain „Innocents Abroad"

1 Einleitung

Globalisierung ist neben dem technischen Fortschritt wohl der entscheidendste Faktor, der unseren Lebensstil heute bestimmt, vom Kommunikationsverhalten, über eine internationale Konsumlandschaft bis hin zur Vernetzung der Finanzmärkte. Wirtschaftliche und politische Verflechtungen machen die Verständigung mit anderen Nationen und Kulturen, mit denen wir leben und zusammenarbeiten als wären sie unsere nächsten Nachbarn, dringend notwendig. Die Denkmuster, Traditionen und Wertvorstellungen anderer Menschen erkennen und verstehen zu lernen ist heute genauso entscheidend für den Erfolg wie fachliche Kompetenz, Flexibilität und konstante Verbesserung der eigenen Fertigkeiten. Um zu diesen „broad, wholesome, charitable views of men and things" zu gelangen, die Mark Twain in dem obigen Zitat anspricht, muss man seinen Horizont erweitern, und dazu sind Auslandsaufenthalte und eine intensive Auseinandersetzung mit fremden Kulturen absolut notwendig. Dass sich fehlende Fremdsprachenkenntnisse, eine ethnozentrische Weltsicht und mangelndes Verständnis anderer Kulturen zum

Schaden der Vereinigten Staaten auswirken, wurde durch Ereignisse und anschließende Krisen wie dem Sputnik-Schock der 1950er Jahre bis zu den Terroranschlägen des 11. Septembers 2001 schlagartig beleuchtet. In der Nachfolge dieser Ereignisse erfuhren Fremdsprachen besondere Förderung, um die politische, militärische und wirtschaftliche Position der USA in der Welt zu sichern. Auch die akademischen Dachverbände wurden tätig. Im Jahre 2004 beispielsweise rief die Modern Language Association (MLA) ein Ad Hoc Committee on Foreign Languages ins Leben, das die Aufgabe hatte, die Krise der mangelnden Fremdsprachenkenntnisse zu untersuchen und Verbesserungsvorschläge zu machen. In dem 2007 erschienenen Bericht „Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World" wurde eine Transformation der Fremdsprachencurricula mit folgenden Schwerpunkten gefordert:

(a) eine transkulturelle Komponente zum differenzierten Verständnis der Zielsprachenkultur sowie der eigenen Kultur
(b) die Vertiefung sprachlicher und kultureller Kenntnisse durch Auslandsaufenthalte
(c) die Verbesserung des Lehrangebots durch innovative, praxisnahe Kursinhalte sowie interdisziplinäre Studiengänge
(d) der Aufbau eines integrativen Lehrmodells bei dem die übliche Trennung von literaturorientierten höheren Seminaren und sprachorientierten Kursen auf den unteren Stufen aufgehoben wird
(e) die Stärkung der Stellung von Fremdsprachen in allen Studiengängen,
(f) die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts auf allen Ebenen, von der Grundschule bis zur Universität.

Durch diese Maßnahmen sollen die USA zu einem besseren Verständnis fremder Kulturen sowie der Eigenwahrnehmung kommen. In den Worten von Dan Yankelovich, einem führenden Intellektuellen:

> Our whole culture must become less ethnocentric, less patronizing, less ignorant of others, less Manichaean in judging other cultures, and more at home with the rest of the world (Yankelovich 2005: 14).

Ungeachtet der erkannten Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen kommen Fremdsprachenabteilungen in den letzten Jahren immer mehr unter Druck und müssen ihre Relevanz und Wirtschaftlichkeit zunehmend unter Beweis stellen. Es ist ein Zeichen der Zeit, dass auf der Webseite der Dachorganisation der Fremdsprachenabteilungen, der Association of Departments of Foreign Languages (ADFL) an prominenter Stelle der Link „ADFL Tool Kit for Departments Facing Closure of Language Programs" erscheint. Deutschprogramme sind besonders gefährdet, da einerseits das Deutsche nach dem Spanischen und dem Französischen mit Abstand an dritter Stelle steht, und andererseits die „critical languages" wie das Chinesische, das Japanische und das Koreanische sowie das Arabische an Popularität gewinnen. Den Nachrichten von Reduzierung im Bereich Deutsch als Fremd-

sprache stehen allerdings auch Erfolge gegenüber: innovative Programme gerade auf der Bachelor Ebene, die praxisnah, interdisziplinär und international ausgerichtet sind, geben neue Impulse und Perspektiven. In diesem Beitrag sollen einige Programme vorgestellt und deren Erfolgsrezept herausgestellt werden.

2 Von der Fremdsprache Deutsch zur Fachsprache und Interkultureller Kommunikation

US-amerikanische Universitäten reagierten auf politische und wirtschaftliche Veränderungen, die oft in Berichten von Regierungskommissionen konkretisiert wurden und in Vergabe von Fördermitteln resultierten. So regte der Bericht der President's Commission on Foreign Languages 1979 an, dass Fremdsprachencurricula praxisnahe Inhalte anbieten und messbare Kompetenzen anstreben sollten. Diese Forderung wurde auch von den Colleges of Business aufgegriffen, die Fremdsprachen in die Studiengänge integrierten, um im internationalen Vergleich mit europäischen Institutionen Schritt halten zu können und Studenten auf das Berufsleben bei internationalen Firmen vorzubereiten. Richard J. Edelstein von der Akkreditierungsinstitution American Assembly of Collegiate Schools of Business beschrieb folgende wegweisende Trends:

> […] new specialized degree programs that combine an MBA with advanced level foreign language study outside the regular curriculum for all students; foreign language requirements for undergraduate students at some institutions; double degree or joint degree programs with institutions outside of the US that require foreign language proficiency; and increased efforts to diversify the MBA student body to include significant proportions of international students whose first language is not English (Edelstein 1994: 3).

Edelstein betonte die Einsicht, dass zusätzlich zur Sprache besonders auch die kulturelle Komponente wichtig sei: „Body language, presentation, the role of rituals and the social mores of a society all come together when individuals meet to negotiate a business deal" (Edelstein 1994: 4). Das Programm Master of International Business Program (MIBS) an der University of South Carolina in Columbia und der Internationale MBA der American Graduate School for International Management (AGSIM) in Arizona sind zwei Programme, bei denen die Zusammenarbeit der Fremdsprachenabteilung mit BWL/VWL zum Erfolg führte. Seit Ende der 1970er Jahre ergriffen auch die Fremdsprachenabteilungen die Initiative und es kam zu einer Neuausrichtung und disziplinären Ausdifferenzierung innerhalb der Fremdsprachenstudiengänge, die nach anfänglichen Schwierigkeiten, besonders was die Akzeptanz von Seiten der traditionell auf Literatur ausgerichteten Professoren betraf, durch Erfolg überzeugten. Anfänglich waren es ein oder zwei Kurse Wirtschaftsdeutsch, die mit Hilfe von deutschen Textbüchern theoretische Kennt-

nisse über die deutsche Geschäftswelt vermittelten. In den 1980er Jahren setzte dann die „proficiency"-Bewegung auf angewandte Kompetenzen und entwickelte proficiency guidelines als Bewertungskriterien sprachlicher Fertigkeiten. Ebenfalls vom American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) wurden in den 1990er Jahren die „Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century" entwickelt; Richtlinien, die einen erweiterten Aktionsrahmen der Foreign Language Departments vorsahen. Die fünf Standards - nämlich Communication, Cultures, Connections, Comparisons and Communities sind einsetzbar sowohl als Messlatte der gewünschten Kompetenzen, als auch als Richtlinien für die Entwicklung neuer Kurse und Programme. Nach June Phillips, einem ehemaligen Mitglied des ACTFL-Gremiums, haben die Standards eine wegweisende Wirkung:

> dramatically [changing] paradigms under which teachers have been operating even within traditional content areas (Communications and Cultures). The addition of goals and standards that encourage students to use new languages to explore interdisciplinary content (Connections), to develop insights into the very nature of language and culture as systems or patterns (Comparisons), and to search actively to test their new competencies in venues beyond the school (Communities) legitimize the occasional forays that foreign language classes took into those areas (Phillips 1999: 3).

Nachdem auch die US-Bundesregierung durch das Department of Education die Entwicklung und durch die Vergabe von Drittmitteln durch den Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) oder den Centers for International Business Education and Research (CIBER Centers) sowie Mitteln aus den „Title VI grants"[1] förderte, trat tatsächlich ein tiefgreifender Wandel ein. Gemäß den Vorgaben ergänzten nun berufsrelevante Ausbildungsziele die traditionellen, am literarischen Kanon orientierten und auf spätere Lehrtätigkeit ausgerichteten Studiengänge, wie auf der Webseite des Department of Education zu lesen ist:

> The International Education and Foreign Language Studies domestic programs are designed to strengthen the capability and performance of American education in foreign languages and in area and international studies. Overseas programs are intended to improve secondary and postsecondary teaching and research concerning other cultures and languages, training of specialists, and the American public's general understanding of the peoples of other countries.

In Folge solcher Umstrukturierungen florierten zahlreiche ehemals moribunde Fremdsprachenabteilungen und verliehen ihrer neuen Zielsetzung häufig durch Umbenennungen Ausdruck. Aus den Departments of Foreign Languages and

[1] Die sogenannten „Title VI grants" wurden im Zuge des National Defense Education Act (NDEA) von 1958 ins Leben gerufen, um das Studium von Fremdsprachen und „area studies programs" an amerikanischen Universitäten zu fördern.

Literatures wurden nun Departments of Languages, Literatures and Cultures, Schools of Applied Languages and Intercultural Studies, German Studies, Germanics, Modern European Studies, Transcultural Studies etc.

3 Der Stellenwert der Sprachen im Vergleich: wachsende Probleme für das Deutsche

Bevor wir uns diesen neuen Curricula zuwenden, sei ein kleiner Exkurs über die relative Stellung der einzelnen Fremdsprachen erlaubt, denn auch das Angebot an Sprachen hat sich – wie oben bereits angemerkt – naturgemäß gewandelt und trägt den globalen politischen und wirtschaftlichen Veränderungen Rechnung, speziell der wachsenden wirtschaftlichen Bedeutung der asiatischen Nationen wie China und Korea, dem Anteil der spanisch sprechenden Bevölkerung in den USA und den Verständnisschwierigkeiten zwischen der englisch sprechenden und der arabischen Welt. Die Konsequenz ist, dass zahlreiche Einrichtungen ihr Angebot in den „kritischen" Sprachen erweitern, und das geht zumeist auf Kosten des Deutschen. Die Begründung läuft über die Schiene des prozentualen Wachstums. Wie die Statistik zeigt, liegt das Deutsche mit 3,5 % weit hinter Arabisch, Chinesisch und Koreanisch. Trotzdem darf man nicht übersehen, dass die Gesamtzahl der Deutschstudierenden immer noch größer ist als die der genannten Sprachen zusammen.

Ranking and Language	**1998**	**2002**	**% Change 1998-2002**	**2006**	**% Change 2002-2006**
1. Spanish	656.590	746.267	+13,7 %	822.985	+10,3 %
2. French	199.064	201.979	+1,5 %	206.426	+2,2 %
3. German	89.020	91.100	+2,3 %	94.264	+3,5 %
4. American Sign Language	11.420	60.781	+432,2 %	78.829	+29,7 %
5. Italian	49.287	63.899	+29,6 %	78.368	+22,6 %
6. Japanese	43.141	52.238	+21,1 %	66.605	+27,5 %
7. Chinese	28.456	34.153	+20 %	51.582	+51 %
8. Latin	26.145	29.841	+14,1 %	32.191	+7,9 %
9. Russian	23.791	23.921	+0,5 %	24.845	+3,9 %

10. Arabic	5.505	10.584	+92,3 %	23.974	+126,5 %
11. Ancient Greek	16.402	20.376	+24,2 %	22.849	+12,1 %
12. Biblical Hebrew	9.099	14.183	+55,9 %	14.140	-0,3 %
13. Portuguese	6.926	8.385	+21,1 %	10.267	+22,4 %
14. Modern Hebrew	6.734	8.619	+28 %	9.612	+11,5 %
15. Korean	4.479	5.211	+16,3 %	7.145	+37,1 %
16. Other Languages	17.771	25.716	+44,7 %	33.728	+31,2 %
Total	**1.193.830**	**1.397.253**	**+17 %**	**1.577.810**	**+12,9 %**

Tab. 1: Fall 1998, 2002 and 2006 Language Enrollments at US Colleges; zusammengestellt nach Angaben der Modern Language Association (2007a)

Nichtsdestotrotz muss man feststellen, dass die Welle der Schließungen ganzer Deutschabteilungen, oder deren Reduzierung von einem BA-Abschluss auf einen Nebenfachabschluss, um sich greift. Häufig werden durch Pensionierung frei gewordene Stellen nicht neu besetzt, dadurch reduziert sich das mögliche Kursangebot und die resultierende Abnahme der Studentenzahlen führt dann zu den o.g. Maßnahmen. Diese werden für die betroffenen Departments oft überraschend verkündet und es gibt keinen Rekurs, wie z.B. im Falle der Universität von Southern California, deren Programm 2008 abgeschafft wurde (Jaschik 2009). Die Schließungen betreffen Universitäten in allen Landesteilen und besonders häufig Programme, deren Schwerpunkt auf Literatur und Pädagogik liegt. Es gibt demnach weniger Deutschlehrer für die Middle und High Schools, Deutsch wird an diesen Schulen mit Arabisch oder einer asiatischen Sprache ersetzt, was wiederum zu weniger Deutschstudierenden an den Universitäten führt. Dieser *circulus vitiosus* verheißt für die Berufschancen mit DaF-Ausbildung keine gute Zukunft.
Tatsächlich gibt der Stellenmarkt für Germanisten Anlass zu Bedenken „as German programs at all levels continue to confront program cutbacks and eliminations“, so Carol Anne Costabile-Heming, Präsidentin der American Association of Teachers of German (AATG) im ersten Newsletter des Jahres 2010. Die Statistiken der Modern Language Association (MLA) zeigen, dass die Anzahl der Stellen für Deutschprofessoren im Zeitraum von 1982 bis 2002 zurückgegangen ist, während die im Spanischen um das Doppelte gestiegen ist. In den letzten zwei Jahren

hat sich die Lage noch bedeutend verschlechtert, nicht zuletzt wegen der gravierenden Finanzprobleme, von denen kein Bundesstaat und kaum eine Universität verschont geblieben sind. Hinzu kommen immer strikter gehandhabte Regelungen, Mindestzahlen in den einzelnen Kursen betreffend, sodass gerade die Deutschprogramme in den höheren Kursen die vorgeschriebene Zahl von durchschnittlich 10 bis 12 Studenten oft nicht mehr nachweisen können. Unter diesen Gesichtspunkten überrascht es nicht, dass die Germanistikabteilungen nach neuen Programmen bzw. Abschlüssen suchen, die zu einer Trendwende führen.

4 Bahnbrechende Programme in Germanistik/DaF

Auf der Ebene der Magister- und PhD-Abschlüsse sind die traditionellen Muster noch fest etabliert, d.h. die Ausbildung ist auf Literatur fokussiert mit zusätzlichen Schwerpunkten wie Women, Gender and Sexuality studies, Film oder Holocaust und anderen. Ausnahmen sind z.B. das MAGES-Programm an der Georgetown University in Washington D.C., das am BMW Center for German and European Studies etabliert ist und Studenten u.a. auf Karrieren bei internationalen Organisationen, in der Wirtschaft oder auf die Beamtenlaufbahn vorbereitet. Hier werden interdisziplinäre Studienprogramme auf der MA- und PhD-Ebene angeboten, bei denen der Abschluss im Deutschen eines der „joint degrees“[2] darstellt. Anders sieht es bei den DaF-Programmen auf der Bachelor-Ebene aus. Hier gibt es landesweit einige aufsehenerregende Trends. Die Bandbreite der neuen Curricula und Abschlüsse soll an einigen Beispielen erläutert werden, anhand derer deutlich wird, inwiefern und in welchem Maße die Zielsetzungen divergieren, sowie Schwerpunkte aufzeigen, die für den Erfolg des jeweiligen Programms ausschlaggebend sind.

4.1 Schwerpunkt: Interdisziplinäre Studiengänge mit Auslandssemester

Eines der erfolgreichsten interdisziplinären Deutsch-Programme ist das International Engineering Program (IEP) der University of Rhode Island. Seit 1987 gibt es dort die Möglichkeit für Studenten der Ingenieurswissenschaften, in einem fünfjährigen Studiengang einen Bachelor of Science of Engineering mit einem Bachelor of Art in der Fachsprache Deutsch zu kombinieren. Im vierten Jahr studieren die angehenden amerikanischen Ingenieure ein Fachsemester an der Partneruniversität TU Braunschweig. Anschließend absolvieren sie ein sechsmonatiges bezahltes Praktikum bei einer Firma in Deutschland, der Schweiz oder Österreich. Das Programm ist außerordentlich erfolgreich und kann sich einer fast 100-prozentigen Plazierungsrate der Absolventen aufgrund ihrer ausgezeichneten fachlichen Qualifikationen und interkulturellen Erfahrung rühmen. Erwähnenswert ist außerdem noch die Möglichkeit, im Rahmen des Intensivprogramms Sommerschule am At-

[2] Von „joint degree programs“ spricht man, wenn ein Student gleichzeitig in zwei Programmen eingeschrieben ist und in beiden Studienrichtungen den Abschluss macht.

lantik die deutschen Sprachkenntnisse in kurzer Zeit deutlich zu verbessern. Seit seiner Gründung hat das Programm über 220 Studenten mit diesem Doppelabschluss Ingenieurswesen/Deutsch graduiert. Interessant ist die Tatsache, dass dieser doppelte Abschluss mit Fachsprachenkenntnissen fast so viele Studenten im Deutschen anzieht wie im Spanischen und Französischen. Das ist sicher auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass unter den Arbeitgebern für Ingenieure deutsche Firmen besonders attraktiv sind. John Grandin, der Gründer des Programms, bestätigt das anhaltende Interesse: „we have about 135 German majors at URI, and business is booming“ (Jaschik 2009).
Dass innovative Programme sich den wirtschaftlichen Anforderungen ihrer Region anpassen, zeigt das Languages and International Trade (LIT) Programm der Clemson University in South Carolina. Schwerpunkte liegen dort nicht nur auf BWL oder Ingenieurswissenschaften, sondern auch auf dem Textilwesen und dem Tourismus, zwei typischen regionalen Wirtschaftszweigen. Deutschstudierende müssen für diesen Abschluss mindestens ein Auslandssemester an einer der Partneruniversitäten, wie Bamberg und Siegen oder den FH Gelsenkirchen oder Jena nachweisen.

4.2 Schwerpunkt: Praxisbezogene Ausbildung zum Übersetzer/ Dolmetscher

Eine weitere fachbezogene Ausbildung wendet sich dem Übersetzerbereich zu, im Deutschen seltener dem Dolmetscherbereich, der wiederum für Spanisch (z.B. Gerichtsdolmetschen) besondere Bedeutung hat. Der Abschluss ist meist ein Certificate anstelle eines BA oder MA. Beispiele hierfür sind die University of Wisconsin at Milwaukee, die University of North Carolina at Charlotte und die Georgia State University in Atlanta. Besonders aussichtsreich sind diese Programme in einer Großstadt, wo realistische Berufschancen für Übersetzer und Dolmetscher in verschiedenen professionellen Bereichen bestehen. Das Berufsbild des Übersetzers und Dolmetschers ist in den USA allerdings nicht fest etabliert und reguliert. So ist beispielsweise die Bezeichnung Vereidigter Übersetzer und Dolmetscher weitgehend unbekannt. Man kann sich aber auch durch den Dachverband der American Translators Association (ATA) akkreditieren lassen. Die ATA ist auch durch lokale Organisationen vertreten, wie z.B. die Atlanta Association of Interpreters and Translators (AAIT).

4.3 Schwerpunkt: Global ausgerichtete Ausbildung durch den universitätsweiten Internationalen Plan

Das wohl umfassendste Programm für eine global ausgerichtete Ausbildung wurde vom Georgia Institute of Technology entwickelt, einer der anerkanntesten Technischen Hochschulen der USA. Georgia Tech hat seinen Standort im Herzen von Atlanta, der bedeutendsten Stadt des amerikanischen Südostens mit einer Bevölke-

rung (Großraum Atlanta) von ca. fünf Millionen Einwohnern. In diesem Umkreis gibt es ca. zehn größere Universitäten mit insgesamt über 100.000 Studenten. Davon bieten fast alle German bzw. German Studies in verschiedenen Formen als Studienfach an. Im Hinblick auf die Wettbewerbssituation sucht jede Bildungseinrichtung nach einem geeigneten Programm, das sie von den anderen unterscheidet und das der eigenen Situation entspricht. Georgia Tech, also das Georgia Institute of Technology, hat hier einen besonders innovativen Weg eingeschlagen, der seines Modellcharakters wegen im Folgenden näher beschrieben werden soll.
Die Rolle der Fremdsprachenabteilung an Georgia Tech hat sich in den letzten zwanzig Jahren entscheidend gewandelt: von einem Service Department, das der Englischabteilung angegliedert werden sollte, hat sich die School of Modern Languages entwickelt, die heute im Mittelpunkt der „educational mission", also des Leitgedankens der Universität, steht. Durch die Verpflichtung auf eine globale Ausbildung haben Fremdsprachen und interkulturelle Studien heute eine Schlüsselstellung in allen Studiengängen. In seiner „State of the Institute Address 2007" sagte der damalige Präsident von Georgia Tech:

> A university that is collaborative, interdisciplinary, and global has a unique educational experience to offer. It gives students an opportunity to become both broader and deeper – an opportunity to gain deeper knowledge and expertise in a chosen field, but at the same time to see that chosen field in a global context. It is an opportunity to become a citizen of the world as well as an architect, scientist, engineer, historian, or business leader (Clough 2007).

Die Administration von Georgia Tech hat sich auf allen Stufen zu diesem Konzept bekannt und die notwendigen Entwicklungen gefördert. Dazu gehörten zum Beispiel Standortsentscheidungen: Georgia Tech hat Standorte in Metz (Georgia Tech Lorraine), Irland und in Singapur. Die Universität hat auch eine Reihe von Kooperations-Abkommen mit ausländischen Institutionen abgeschlossen (Memoranda of Understanding), die den Studentenaustausch und die Anerkennung von Auslandssemestern erleichtern. Diese Aufgaben werden vom Office of International Education wahrgenommen. Es gibt weiterhin ein gut funktionierendes Auslandsamt (Office of International Education), das sowohl die Integration ausländischer Studenten an Georgia Tech regelt, als auch für die technische Abwicklung von Studien- bzw. Forschungssemestern im Ausland zuständig ist. Das hervorragend organisierte Department of Professional Practice sorgt für die Bereitstellung von Praktikantenplätzen und übernimmt die gesamte Organisation, besonders auch für die im Ausland. Georgia Tech hat aber eine besonders lange Tradition der Verbindung von Praxis und Theorie: Die Universität wurde nach deutschem Vorbild im Jahre 1885 gegründet und Studenten hatten am Morgen praktische Unterweisungen und nachmittags theoretische Vorlesungen. Die Tradition des *Werkstudenten* ist gut etabliert.

Da die Universität für ihre qualifizierten Studenten bekannt ist, gibt es keinen Mangel an Praktikumsplätzen. 2008/2009 absolvierten 132 Georgia Tech Studenten ein Praktikum im Ausland, wobei das deutschsprachige Ausland mit 31 Stellen führend war. Gerade für Deutschstudenten gibt es mehr Praktikantenstellen als qualifizierte Bewerber. Die Aussicht auf ein bezahltes Praktikum ist nachweislich eine wichtige Lernmotivation. Jährlich durchgeführte Umfragen ergeben, dass die Aussichten auf Arbeitserfahrung während des Studiums verstärkten Anreiz für die Wahl des Deutschen geben. Wie wichtig diese Verknüpfung von Theorie und Praxis ist, wird auch seitens der Industrie bestätigt; Mary Kordys (2008) von Siemens USA lobt in dieser Hinsicht das Georgia Tech Programm:

> Georgia Tech's innovative educational programs, including the Co-op and Work Abroad programs, are an exceptional platform for developing a workforce that is culturally and linguistically prepared to work in a global society. Due to rapidly changing workforce demographics and a large retirement wave in the next ten years, industry and academia must come together now to address the knowledge gap and develop the leadership, technological skills and emotional intelligence needed for tomorrow.

Auslandssemester sowie Praktika im In- und Ausland bieten in jedem Falle vorteilhafte Erfahrungen und diese Möglichkeiten werden deshalb von zahlreichen Studenten wahrgenommen. Aber Georgia Tech ging noch einen Schritt weiter, um eine Internationalisierung des Curriculums nachhaltig zu fördern. Im Jahre 2005 entwickelte eine Anzahl von weitsichtigen Professoren an Georgia Tech ein integratives Programm, das einen Auslandsaufenthalt mit Fremdsprachenkenntnissen und solidem Grundwissen von globalen Zusammenhängen verbindet. Der International Plan, der mithilfe von Fördermitteln umgesetzt wurde, ist ein studienbegleitendes Programm und wurde seit seiner Einführung von über 600 Studenten subskribiert. Bei erfolgreichem Abschluss verzeichnet das Bachelor-Diplom des Studenten den Zusatz *International Plan*. Außer einem guten Notendurchschnitt (3.0 von dem in USA üblichen 4.0 als bester Durchschnitt) muss der Student Fremdsprachenkenntnisse etwa auf dem Niveau von B2 nachweisen (für asiatische Sprachen liegt der Durchschnitt etwas niedriger), muss einen Auslandsaufenthalt von mindestens 26 Wochen in Form eines Auslandssemesters, eines Praktikums oder Forschungsaufenthaltes absolviert haben, spezifische Kurse der Fachbereiche Internationale Politik, Globale Volkswirtschaft und ein Seminar über die gewählte Region belegt haben, sowie einen sogenannten Capstone-Kurs belegen, der die globale Erfahrung auswertet und in die Perspektive des gesamten Studiums integriert. Es ist das ehrgeizige Ziel des Georgia Institutes of Technology, durch den Internationalen Plan etwa 50 % aller Studenten zu einem Auslandsstudium zu bewegen; zurzeit liegt dieser Wert bereits bei über 30 %, was vergleichsweise hoch ist. Der Internationale Plan hat der Internationalisierung des Curriculums an Georgia Tech entscheidende Impulse gegeben, die durch folgende Erfolgswerte gekennzeichnet sind:

(1) 20 % aller im BA-Studiengang eingeschriebenen Studenten belegen Fremdsprachen, im Vergleich zu 8,6 % im nationalen Vergleich.
(2) Die Zahl der Studenten, die ein Auslandspraktikum absolvierten, stieg von 10 im Jahre 2005 auf 136 im Jahr 2008.
(3) Die Zahl der für ein Auslandssemester immatrikulierten Studenten stieg um mehr als 200 % in den vergangenen fünf Jahren.
(4) Im selben Zeitraum verdoppelte sich die Zahl der internationalen Programme von 50 auf 100.
(5) Innovative Kurse, deren Entwicklung durch Drittmittel ermöglicht wurde, wurden speziell für den Internationalen Plan erstellt, stehen aber allen Studenten an Georgia Tech offen.

Das wichtigste Ziel ist, amerikanischen jungen Menschen die Sprache und Kultur anderer Länder näher zu bringen, die Fertigkeit zu fördern, effektiv mit Menschen anderer Lebenswelten und Kulturkreise zusammenzuarbeiten, fremde Wahrnehmungsmuster zu erkennen und dadurch auch die Eigenwahrnehmung neu zu definieren – kurz: interkulturelle Fertigkeiten zu erwerben.

5 Studienabschlüsse

Ganz im Sinne dieser globalen Ausrichtung und in der Erkenntnis, dass Grenzen und Hemmnisse jeder Art einer effektiven Ausbildung im Wege stehen, hat die School of Modern Languages Abschlüsse eingeführt, die disziplinübergreifend sind. Vicki Galloway hat diese neuen curricularen Konzepte mit dem Begriff „discipline blurred“ bezeichnet. Schon 1998 forderte die Boyer Commission, dass Universitäten sich als „intellektuelle Ökosysteme“ begreifen, was in den Folgejahren zu einem Aufbrechen strikter disziplinärer Grenzen geführt hat. Vordenker einer neuen akademischen Ordnung haben erkannt, dass „knowledge [is defined] as an ever changing effect of culture and discourse: intertextual, interdisciplinary, dialogical, interactive and constructivist“ (Galloway 2006: 4).
Die School of Modern Languages am Georgia Institute of Technology bietet demnach keine traditionellen Bachelor-Abschlüsse, sondern so genannte „joint degrees“ mit den Abteilungen International Affairs und Global Economics.[3] Ab Herbst 2010 werden auch eigene Bachelor-Abschlüsse in „Applied Languages and Intercultural Studies“ eingeführt, die sich grundlegend vom traditionellen Muster abheben. Seminare sind in drei Themenkreisen gruppiert: Industrie und Technologie, Gesellschaft, Kunst und Medien. Studenten müssen Kurse aus jedem Themenkreis belegen. Literatur ist zwar Bestandteil in den Seminaren, aber nicht mehr Schwerpunkt. Als Beispiel für innovative Kurse (zum Teil noch in der Entwicklungsphase) seien folgende genannt:

[3] Den gesamten Studienablauf kann man dem Schema auf dieser Webseite entnehmen: http://www.modlangs.gatech.edu/degree-programs/iaml/schedule.php (11.3.2010).

- Deutsches Fernsehen und elektronische Kultur: Unterhaltung und Online – Räume
- Die multikulturelle Nation: nationale Herkunft, Großstädte und Migration
- Medien und Marketing
- Grenzgängige Literatur & Kultur: Immigration & Integration
- Geschichte und Literarische Repräsentation
- Deutsche Identität
- Nachhaltige Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung
- Von der Industriellen Revolution zur Globalisierung: 200 Jahre Geschichte deutscher Technik, Wirtschaft und sozialen Wandels
- Die Europäische Union wird 60: neue Chancen und Herausforderungen

Weiteres Merkmal des Abschlusses ist ein „cluster“ von 12 Credit hours in einem technischen Hauptfach. Für Deutschstudenten könnte das Computational Media, BWL oder VWL sein, Internationale Beziehungen oder eine der Ingenieursdisziplinen. Weitere 12 Credit hours müssen durch Auslandstudium nachgewiesen werden. Als Ansprechpartner kommen hierfür in erster Linie die Universitäten in Frage, mit denen auch jetzt schon Abkommen bestehen, also die TU München, die LMU München, die Hochschulen Stuttgart, Aachen, Dortmund, Konstanz u.a.

6 Innovation: „Languages Across the Curriculum“

Das Seminar über die Europäische Union – ein beliebter Bestandteil angewandter Sprachcurricula (Hedderich 2009: 106) – bietet an Georgia Tech noch die Besonderheit, dass es im Rahmen des „Teaching Across the Curriculum“-Modells angeboten wird. Diese Möglichkeit des fachübergreifenden Lehrens existiert in verschiedenen Modellen, von denen Georgia Tech die „full immersion“-Variante praktiziert (Anderson 1994: 149f.). Das bedeutet, dass ein Seminar von zwei Abteilungen zeitgleich angeboten und in der Fremdsprache durchgeführt wird. Während des Unterrichts sind beide Professoren anwesend und teilen sich die Unterrichtsgestaltung, wobei sich Vortragsphasen mit Arbeit in Gruppen abwechseln. Die Rolle des Lehrers ist also auch entsprechend der offenen Unterrichtsform eher begleitend und strukturierend. Diese Seminare finden bevorzugt an zwei Wochentagen statt, wobei sich jede Unterrichtseinheit über 80 Minuten erstreckt. Am Ende jeder Sitzung werden die Ergebnisse der Stunde in der Gruppe besprochen und reflektiert. Natürlich ist hierbei eine sprachliche Didaktisierung der Fachtexte erforderlich – meist in Form von diskussionsstützenden Fragen und allgemeiner Kürzung der Texte, da nicht erwartet werden kann, dass Studenten in der Fremdsprache genauso schnell lesen, wie in ihrer Muttersprache. Für die Studierenden ergibt sich jedoch der Vorteil, (auch das Sprachniveau betreffend) authentische Vorträge zum

fachlichen Thema hören und Fragen in ihrem Fachgebiet mit einem Spezialisten diskutieren zu können. Diese inhaltsbezogenen (content based) Seminare, mit Betonung auf interaktivem und situationsbezogenem Sprachgebrauch, erfreuen sich großer Beliebtheit und sind meist sofort ausgebucht – eine ungewöhnliche Erfahrung für die Deutschabteilung. Interessanterweise ziehen solche Seminare Studenten an, die sonst kein Seminar in der Sprachenabteilung belegt hätten. Organisatorisch setzt dies allerdings ein Abkommen zwischen den betreffenden Departments voraus, was die Anrechnung der Unterrichtseinheiten für das Lehrdeputat betrifft und natürlich auch die Fremdsprachenkenntnisse der Lehrkräfte im Nicht-DaF-Bereich, was bei Einstellungen berücksichtigt werden muss. Kurse im „Languages Across the Curriculum"-Format gibt es mit verschiedenen Abteilungen und Entwicklungen dieser Art werden durch Stipendien begünstigt.

7 Das Sommer-Intensivprogramm „Languages for Business and Technology (LBAT)" als Beispiel für integratives Lernen

Wie auch an anderen Universitäten hat sich an der Georgia Tech ein Sommer-Intensivprogramm bewährt, das Studenten die Möglichkeit gibt, Sprachkenntnisse auf der Stufe B2/C1 zu erreichen, ohne ihre Regelstudienzeit von vier Jahren für einen Bachelor-Abschluss zu übersteigen. Da die Studiengebühren für US-amerikanische Studenten auch an einer öffentlichen Hochschule weit über die bundesdeutsche Norm hinausgehen (für die in-state tuition im Bundesstaat Georgia fallen 2010 pro Semester $3.900 an, für die out-of-state tuition $13.000) und Studenten meist einen Großteil der Gebühren selbst verdienen oder durch Kredite abdecken, wollen die meisten so bald wie möglich ins Berufsleben einsteigen, wenn sie nicht einen weiterführenden Abschluss erwerben. Der Sommer ist eine ideale Zeit, das Angenehme mit dem Nützlichen durch einen Studienaufenthalt im Lande zu verbinden und die Sprachfertigkeiten zu verbessern, kulturelle Einsichten zu gewinnen, Pflicht- bzw. Wahlkurse zu absolvieren und eventuell Kontakte zu Firmen zu knüpfen, bei denen man später ein Praktikum absolvieren kann. Georgia Tech hat ein Sommerprogramm mit fachsprachlicher Ausrichtung entwickelt, das den Unterricht in den Kursen Fachsprache Wirtschaft und Landeskunde mit Aktivitäten im Umfeld integriert. Dazu gehören Projektarbeit, Firmenbesuche, Erkundungen der Umgebung, die das Verständnis für geschichtliche Zusammenhänge fördern sowie *Service Learning*, das selbstständiges Handeln im fremden kulturellen Umfeld ermöglicht.

Besuche bei Firmen der verschiedensten Größe aus unterschiedlichen Branchen gewähren Einblicke in die Wirtschaft bei Führungen durch die Produktion sowie Gesprächsrunden mit leitenden Angestellten in der Diskussion zur gegenwärtigen Wirtschaftslage bzw. zur globalen Entwicklung. Kernanliegen des zehnwöchigen Programms „Languages for Business and Technology" ist es, ein differenziertes

Deutschlandbild durch Auswahl heterogener geographischer und demographischer Standorte von Düsseldorf über Weimar und Berlin nach München zu bieten. Das intensive Sprachstudium zeichnet sich durch ein Studenten-Professoren-Verhältnis von 10:1 aus, mit zusätzlichem Einsatz von DaF-Studenten der betreffenden Partneruniversitäten, die den amerikanischen Studenten als Tutoren zur Verfügung stehen und ihnen Einblicke in das deutsche Studentenleben vermitteln. Wichtiger Aspekt ist das Erkennen von Stereotypen, die oft erst in der Konfrontation mit der deutschen Realität bewusst werden und in der Gruppe, in regelmäßigen Gesprächen mit den Lehrern verarbeitet werden. So stellt sich immer wieder heraus, dass Amerikaner als „typisch deutsch" die mehr mit Bayern assoziierten Attribute sehen: Bier und Biergarten, Dirndl und Lederhosen, BMW und Audi, Alpen und Neuschwanstein. Darüber hinaus fällt vielen die Direktheit der Deutschen auf, etwa auch in der Art, wie Menschen in Deutschland angestarrt werden, das Fehlen von heterogenen Bevölkerungselementen im Osten, die mangelnde Kulanz im Dienstleistungsbereich, die Inkongruenz von mülltrennender, umweltbewusster Bevölkerung, die andererseits Kettenrauchern gegenüber eine erstaunliche Toleranz an den Tag legt, aber auch, dass die Deutschen im Gegensatz zu Amerikanern „arbeiten, um zu leben". Auf der anderen Seite fällt unseren Studenten auf, dass sie in öffentlichen Bereichen unbekümmert laut und dadurch auffällig sind, oder dass sie im akademischen Bereich notenbewusster und zielstrebiger sind als ihre deutschen Kommilitonen. Sie bemerken, dass Menschen und auch die Sprache je nach Region Unterschiede aufweisen, und freuen sich über ihre sprachlichen Fortschritte, die sich im Ausprobieren in ganz alltäglichen, aber für sie neuen, Situationen ergeben: „Haarseife" ist eben Shampoo! Der Lernprozess wird durch gezielte Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers ergänzt, die besonders die interkulturelle Kompetenz fördern sollen. Alle Studenten werden in Gruppen zu zweit oder dritt zu einem Mittagessen oder Kaffeetrinken eingeladen, wo im kleinen Rahmen die Möglichkeit zu einem intensiven Austausch über ihre Beobachtungen und Einschätzungen möglich ist. Auch Stadtrundgänge zum Zweck aufmerksamen Wahrnehmens ganz alltäglicher Dinge fördern die kritische Auseinandersetzung mit der ungewohnten Umgebung. Dass interkulturelle Kommunikation gerade für die jüngere Generation heute ganz selbstverständlich scheint, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zu Missverständnissen kommen kann, die auf unterschiedlichen Erfahrungswelten und Erwartungen beruhen. Denn was ist Kommunikation anderes als „gemeinsam zu Übereinkünften, Ergebnissen und Positionsbestimmungen zu gelangen, die nach Möglichkeit allen Beteiligten verständlich und plausibel sein sollen" (Bolten 2007: 9)? Gerade wenn es den deutschen und angelsächsischen Sprachraum betrifft, kann die scheinbare Ähnlichkeit der Lebenswelten zu Fehlinterpretationen führen. Ein Beispiel wäre die von Deutschen vielzitierte „Oberflächlichkeit" der Amerikaner, die sie an Äußerungen wie „Nice to have met you – come and see us some time" festmachen. Dabei übersehen sie, dass diese Floskel nicht viel mehr besagt als „Ich finde Sie so nett, dass ich mir gut vorstellen könnte, diese Bekanntschaft fortzusetzen." Der Deutsche aber, für den

eine klare, unmissverständliche Aussage zu machen die wichtigste Kommunikationsforderung ist, missinterpretiert diese allgemeine Sympathiebezeugung häufig und kommt dann zu falschen Schlüssen über den Charakter der Amerikaner.[4] Diese Unterschiede in der Diskursgestaltung erschließen sich den Sprachenlernern erst nach intensiverer Beschäftigung mit der Zielsprachenkultur sowie den zugrundeliegenden Werten und Normen.

Damit Studenten auch ihre sprachlichen Fertigkeiten üben, gehören Interviews, die sorgfältig vorbereitet und von den Tutoren begleitet werden, sowie das Führen eines Tagesbuchs zu den Aufgaben. Weiterhin haben sich so genannte „Service Learning“-Komponenten bewährt, die bei den jungen Menschen besonders beliebt sind.

Durch das zehnwöchige Languages for Business and Technology-Programm kann man 12 Credit hours erwerben: man braucht 15 Credits für ein Nebenfach und 24 für ein Hauptfach Deutsch. Außerdem kann man sich den zehnwöchigen Aufenthalt auf den Auslandsaufenthalt von mindestens 26 Wochen anrechnen lassen, der eine der Auflagen für den Internationalen Plan darstellt. Es gibt außerdem die Möglichkeit, im Anschluss an das LBAT-Sommerprogramm einen weiteren vorbereitenden Sprachkurs an der deutschen Partnerinstitution zu belegen, der auf spezialisierte technische Sprachfertigkeit abzielt. Während des Wintersemesters belegen Studenten dann Fachsemester an der jeweiligen Hochschule und zusätzlich studienbegleitende Sprachkurse. Die in den fachlichen Kursen erworbenen Scheine werden anschließend an die Heimatuniversität, also Georgia Tech, übertragen. Diese Kurse werden im Vorfeld ausgewählt und unterliegen der Begutachtung der Georgia Tech Professoren. Dem Semester in Deutschland (oder einem anderen deutschsprachigen Land, z.B. der Schweiz) schließt sich ein bezahltes etwa fünfmonatiges Praktikum an, sodass die Studierenden rechtzeitig zum Beginn des amerikanischen Herbstsemesters Mitte August wieder im Lande sind. Studenten, die am Internationalen Plan teilnehmen, müssen ihre Sprachkenntnisse mithilfe einer externen Prüfung (oral proficiency test) nachweisen, die durch die Dachorganisation American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) telefonisch am Georgia Tech durchgeführt wird.

8 Integrative Exzellenz-Zentren: The European Center of Excellence & the CIBER-Center of Excellence

Die Planung und Implementierung innovativer, disziplinübergreifender Programme wird durch Drittmittel erheblich erleichtert. Seit 2008 gibt es an Georgia Tech das durch Gelder der Europäischen Kommission finanzierten European Center of Excellence, das die folgende Zielsetzung hat: „Technological Transformations and Global Challenges in the 21st Century: EU and Transatlantic Strategies for Innova-

[4] Siehe weitere Ausführungen zur kontrastiven Diskursanalyse von Julia House (1996a).

tion and Sustainability." Das Zentrum fördert Forschung, organisiert Konferenzen und Podiumsdiskussionen mit Politikern aus aller Welt, und führt ein Sommerprogramm in Europa durch. Das Lehrangebot, wie z.B. die interdisziplinären EU-Seminare, wird durch diese Aktivitäten um eine aktuelle Dimension bereichert.
Das im Jahre 1993 etablierte Center for International Business Education and Research (CIBER) ermöglichte den ersten Schub disziplinübergreifender Kurse und Programme im Bereich Fachsprache Wirtschaft. Das US Department of Education finanzierte landesweit 31 Zentren, die die Wettbewerbssituation der Vereinigten Staaten international langfristig und nachhaltig sichern helfen sollten. In der Tat gaben diese Zentren Impulse für den Dialog zwischen den Foreign Language Departments und den Schools of Business, die auch jährlich stattfindende CIBER-Konferenzen auf nationaler Ebene durchführen, um für Lehre und Forschung ein aktuelles Diskussionsforum zu bieten. Leider hat die Erfahrung gezeigt, dass BWL-Professoren diesen neuen Entwicklungen skeptisch, sogar ablehnend gegenüber stehen. Integrative Zusammenarbeit hat nur in den seltensten Fällen stattgefunden. Erschwert werden curriculare Änderungen im Hinblick auf Fremdsprachenerwerb, z. B. durch das schon sehr eng strukturierte Pflichtstudium, das kaum Freiraum für zusätzliche Kurse bietet. Diese Haltung beginnt sich jetzt zu ändern. Viel zügiger und fruchtbarer gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Volkswirtschaftlern, die außerdem im gleichen College untergebracht sind wie die School of Modern Languages, dem Ivan Allen College of Liberal Arts. Landesweit ist die Zusammenarbeit der einzelnen CIBER-Zentren mit den jeweiligen Fremdsprachenabteilungen sehr unterschiedlich strukturiert, man kann aber sagen, dass diese Förderung im Allgemeinen ausschlaggebend für die Neustrukturierung von fachsprachlich orientierten Programmen ist.

9 Assessment

Mit Assessment sind hier zwei Dinge gemeint: die Bewertung der einzelnen studentischen Leistung einerseits und ein Verfahren zur Erfolgsmessung des gesamten Programms andererseits. Die Auswertung und Bewertung akademischer Leistungen ist fester Bestandteil der US-amerikanischen akademischen Anforderungen und geschieht durch Prüfungen in den einzelnen Kursen mit der Möglichkeit des zusätzlichen Nachweises durch Examen anderer Organisationen. Im Falle von Fachsprache Wirtschaft kann man die Prüfungen des Goethe-Instituts, das Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) und die Prüfung Wirtschaftsdeutsch (PWD) oder die Wirtschafts-Deutsch-als-Fremdsprache-Prüfung (WiDaF) an der Deutsch-Französischen Handelskammer ablegen. Dazu muss man die Abteilung als Testzentrum akkreditieren lassen. Als externer Leistungsnachweis wird dies besonders häufig genutzt von kleineren Deutschprogrammen, die keine fachsprachlich ausgerichteten Abschlüsse oder Praktika im Ausland anbieten. Eine weitere Nutzungsmöglichkeit dieser Prüfungen ist, sie als Richtschnur für Testinhalte und -formen

zu Rate zu ziehen. Assessment im zweiten Sinne ist eine wichtige Auflage von Stipendien und darüber hinaus unerklärlicher Bestandteil der Jahresberichte der Fremdsprachenabteilungen.

10 Fazit

Der kursorische Überblick über DaF- und Germanistikprogramme in den USA hat gezeigt, dass das Deutsche als Studienfach bedroht ist, und zwar besonders in der traditionellen Gestalt mit den Schwerpunkten Literatur und Linguistik. Innovative Programme, die disziplinübergreifend und flexibel auf gewandelte Praxisanforderungen eingehen und Studenten zugleich fachlich, sprachlich und kulturell auf die Anforderungen einer globalen Welt vorbereiten, haben Zuwachsraten zu verzeichnen. Wie das Deutschstudium am Georgia Institute of Technology beispielhaft zeigt, sind Fremdsprachenkenntnisse in Kombination mit einem Fachstudium, gekoppelt mit einem strukturierten Auslandsaufenthalt, der Schlüssel zum Erfolg. Durch diese Art von Studium geben wir unseren jungen Menschen, die ihre Eigenwahrnehmungen hinterfragt und gefestigt haben und neuen Erfahrungen offen gegenüber stehen, die besten Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation, für erfolgreiches Handeln in ihrer professionellen Zukunft.
Studenten „wählen mit den Füßen“ besagt eine amerikanische Redensart. Die Erfahrung hat gezeigt, dass Deutschprogramme weiterhin florieren können, wenn sie sich den Forderungen der Zeit anpassen. Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg innovativer DaF-Studiengänge in den USA sind eine aufgeschlossene Administration, die Neustrukturierungen des Curriculums unterstützt, Professoren, die angewandte Kurse in das Programm integrieren können und wollen, und das Beschaffen der nötigen Finanzmittel beispielsweise durch Fördergelder der Regierung.

Die interaktive Auseinandersetzung mit Menschen anderer Kulturen als wichtiges Reise- und Bildungsziel hat Mark Twain treffsicher und mit Witz geschildert. Und für eine solide, umfassende Ausbildung, die über die engen Grenzen des Fachwissens hinausgeht, plädierte schon Wilhelm von Humboldt, in einem Bericht an seinen König am 1. Dezember 1809:

> Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen.

Der Begründer des modernen Bildungswesens in Preußen hatte im Kern schon den allgemeinen Grundsatz formuliert, der in Abwandlung und Anpassung an heutige Anforderungen immer noch gültig ist.

Literatur

Anderson, Keith (1994): German across the Curriculum. In: Cothran, Bettina (Hrsg.): *Handbook for German in Business and Technology*. Cherry Hill: American Association of Teachers of German, 148-156.

Bolten, Jürgen (2007): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bolten, Jürgen (2002): Sharan, Galaxy oder Alhambra: „Kommunikation“ und „Kultur“ als Differenzierungsmerkmale im internationalen Wettbewerb. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Waldsteinberg: Popp Verlag.

Clough, Wayne (2007): *Vanishing Boundaries*. State of the Institute Address, Georgia Institute of Technology. Atlanta, Georgia. (http://smartech.gatech.edu/bitstream/1853/22240/2/oop07-067_State_of_Institute_text_10-07.pdf) (15.2.2010).

Costabile-Heming, Carol Anne (2010): Letter from the President. In: *AATG Newsletter* 45/1. (http://www.aatg.org/media/2010WinterNL.pdf) (15.2.2010).

Cothran, Bettina (2009): Applied Languages at Universities across the United States: The Current State and Emerging Trends. In: *Acta Linguistica* 7. Banska Bystrica: Univerzity Mateja Bela, 75-82.

Edelstein, Richard J. (1994): Beyond Borders: Global Business and Foreign Language Study. In: Cothran, Bettina (Hrsg.): *Handbook for German in Business and Technology*. Cherry Hill: American Association of Teachers of German, 1-8.

Galloway, Vicki (2006): Tearing Down the Walls to Cultivate Connection. In: Galloway, Vicki; Cothran, Bettina (Hrsg.): *Language and Culture Out of Bounds: Discipline-Blurred Perspectives on the Foreign Language Classroom*. New York: Thomson.

Hedderich, Norbert (2009): The European Union in German-For-the-Professions Courses. In: *Global Business Language* 14, 87-105.

Hölscher, Petra; Roche, Jörg; Simic, Mijana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14:2. (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm) (14.2.2010).

House, Juliane (1996a): Contrastive Discourse Analysis and Misunderstanding: the Case of German and English. In: Hellinger, Marlis; Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin: de Gruyter, 345-361.

House, Juliane (1996b): Missverstehen in interkulturellen Begegnungen. In: House, Juliane (Hrsg.): *Wie lernt man Sprachen – Wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. ZFI-Arbeitsberichte 12, 154-170.

House, Juliane (1996c): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen-unterricht* 1(3). (http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/house.htm) (14.2.2010).

House, Juliane (1993): Missverstehen im interkulturellen Diskurs. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 178-196.

Jaschik, Scott (2009): Auf Wiedersehen. In: *Inside Higher Education*. (http://www.insidehighered.com/news/2009/06/12/german) (3.3.2010).

Kordys, Mary (2008): *Division of Professional Practice: Employer Handbook*. Atlanta: Georgia Institute of Technology. (http://www.coop.gatech.edu/downloads/DoPPEmplyrHndbk.pdf) (28.5.2010).

Modern Language Association (2007a): Language Study at US Colleges and Universities, New MLA Survey. (http://www.mla.org/pdf/release11207_ma_feb_ update.pdf) (28.5.2010).

Modern Language Association (2007b): Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. (http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf) (28.5.2010).

Perkins, James A. (1979): Report of the President's Commission on Foreign Language and International Studies. In: *Foreign Language Annals* 12/6, 457-64.

Phillips, June (1999): Standards for World Languages – On a Firm Foundation. In: Phillips, June (Hrsg.): *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*. Chicago: National Textbook Company, 1-14.

Strobel, Christina (2002): Trügerische Nähe. Seminarbericht: Interkulturelles Training USA. (http://www.changex.de/Article/article_578) (11.3.2010).

Trompenaars, Fons; Hampden-Turner, Charles (1998): *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. New York: McGraw-Hill.

Yankelovich, Daniel (2005): Ferment and Change: Higher Education in 2015. In: *Chronicle of Higher Education*, Nov. 25, 1-2.

Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko

Florian Gräfe (Universität Guadalajara, Mexiko)

1 Ausgangssituation

Verglichen mit südamerikanischen Ländern wie Brasilien, Argentinien und Chile ist der Anteil Deutschstämmiger in Mexiko gering. Trotz beachtlicher Präsenz deutscher Unternehmen in vielen Landesteilen sind deutsche Sprachkenntnisse in der Bevölkerung wenig verankert. Von Ausnahmen abgesehen ist Englisch die einzige Fremdsprache in der Sekundarstufe öffentlicher wie privater Schulen.[1] Germanistische Studien nehmen daher im traditionellen Fächerkanon der staatlichen mexikanischen Universitäten bis heute exotische Randständigkeit ein. An privaten Hochschulen werden bislang lediglich studienbegleitende Deutschkurse im Wahlpflichtbereich angeboten. Germanistik beinhaltet in Mexiko als fremdsprachenphilologisches Fach mithin auch stets den Bereich Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis. Dies schlägt sich in den Studienordnungen mexikanischer Studiengänge mit germanistischem Zuschnitt (2) sowie in den Forschungsschwerpunkten mexikanischer Germanisten (3) nieder.

[1] Zur Stellung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts in Mexiko vgl. den aktuellen Überblick bei Steffen (2010).

2 Studiengänge

2.1 Universidad Nacional Autónoma de México

An der Facultad de Filosofía y Letras der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) besteht seit 1955 die Möglichkeit, ein grundständiges Studium im Bereich der Letras Modernas durchzuführen und sich dabei auf Studien zur deutschen Literaturgeschichte zu spezialisieren. Nach einer vierjährigen Ausbildung wird der Grad eines Licenciado/a in Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas) erworben.[2] Dem Erwerb deutscher Sprachkenntnisse kommt während der ersten vier Semester neben der Beschäftigung mit Literaturgeschichte und -theorie besondere Bedeutung zu. In den letzten beiden Jahren erweiterte sich das Kursprogramm durch anwendungsbezogene Bereiche aus der Fachdidaktik und der Übersetzungswissenschaft. Die erworbenen Kenntnisse sollen den Absolventen befähigen, berufliche Tätigkeiten im kulturellen und erzieherischen Bereich auszuüben. In den letzten Jahren haben regelmäßig zwischen fünf bis zehn Studenten den Studiengang Letras Alemanas erfolgreich abgeschlossen.
An der Philosophischen Fakultät der UNAM kann zudem eine literaturwissenschaftliche Promotion mit germanistischem Bezug durchgeführt werden. Die für das Fachstudium erforderlichen Sprachkenntnisse erwerben die Studenten der UNAM in erster Linie an dem 1966 zu diesem Zwecke gegründeten Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), an welchem gegenwärtig alle gängigen österreichischen und deutschen Sprachdiplome sowie der TestDaF abgenommen werden. Im akademischen Bereich bietet das ins CELE eingegliederte Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) einen Master- und Promotionsstudiengang in Angewandter Linguistik an.[3] Eine Fokussierung auf die deutsche Sprache ist hier nicht ausdrücklich vorgesehen, jedoch fachlich möglich. In unregelmäßigen Abständen organisiert das CELE zudem einen einjährigen Lehrgang zur Lehrerausbildung, welcher zwar sehr gute Deutschkenntnisse (C1), einen einschlägigen Universitätsabschluss jedoch nicht zwingend voraussetzt.
Der akademischen Lehrerausbildung im engeren Sinne dient eine Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (LICEL),[4] bei dem der Schwerpunkt auf die deutsche Sprache gelegt werden kann. Der Fernstudiengang wurde 2005 an der Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES) eingerichtet, einer 1975 in den Norden der Hauptstadt ausgegliederten Zweigstelle der UNAM für geisteswissenschaftliche Fachbereiche. Die Bewerber weisen bereits bei der Einschreibung Deutschkenntnisse auf den Niveau B2 nach; ein studienbegleitender Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern ist im Studienplan nicht vorgesehen. Neben einem für alle angebotenen Sprachen gemeinsamen Fächerkanon (Allgemeine Linguistik, Didaktik und

[2] Vgl. http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/modernas (28.2.2010).
[3] Vgl. http://www.cele.unam.mx (28.2.2010).
[4] Vgl. http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/1245 (28.2.2010).

Methodik, Pädagogik, Forschungsmethodik), welche in spanischer Sprache durchgeführt werden, bezieht sich die Spezialisierung auf einzelsprachspezifische linguistische Erscheinungen sowie auf landeskundliche und literarische Aspekte der deutschsprachigen Länder.

2.2 El Colegio de México

Das renommierte geisteswissenschaftliche Forschungskolleg El Colegio de México ergänzt das akademische Studienangebot durch eine zweijährige Maestría en Traducción, in der Deutsch als eine der Übersetzungssprachen gewählt werden kann.[5] Gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der UNAM unterhält man am Colegio seit 1998 den Sonderlehrstuhl „Wilhelm und Alexander von Humboldt", dessen Auftrag darin besteht, mittels einschlägiger akademischer Veranstaltungsformen deutschlandkundliche Elemente in den universitären Diskurs einzubringen, indem deutsch-mexikanische Beziehungen wissenschaftlich erforscht und vermittelt werden. Die bisherigen deutschen Vertreter des Lehrstuhls kommen aus den Bereichen der historischen sowie der Gesellschafts- und Literaturwissenschaften.[6]

2.3 Universidad de Guadalajara

Als universitäre Ergänzung zur LICEL kann seit dem Wintersemester 2008/09 der binationale Master Deutsch als Fremdsprache (Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas) verstanden werden, der gemeinsam von der Universidad de Guadalajara (UdeG) und dem Herder-Institut der Universität Leipzig an beiden Standorten in gleichmäßigem Wechsel als zweijähriger Präsenzstudiengang durchgeführt wird.[7] Der Master richtet sich in gleichem Maße an deutsch- und spanischsprachige Bewerber, welche Seminare in den Schwerpunktbereichen Linguistik, Literaturgeschichte, Kulturwissenschaft, Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache sowie Übersetzungsstudien belegen und dadurch einen deutschen und einen mexikanischen Mastertitel erwerben. Das Curriculum sucht mit dem Oberbegriff „Deutsch als Fremdsprache" dem breiten Tätigkeitsspektrum mexikanischer Germanistik gerecht zu werden.

Der Aufbaustudiengang ist auf Forschung in den genannten Schwerpunkten angelegt und bezweckt somit nicht in erster Linie die Ausbildung von Lehrkräften. Er verfolgt vielmehr das Ziel, den Absolventen die akademische Befähigung zu ver-

[5] Vgl. http://colmex.mx/ (28.2.2010).

[6] Über die bisherigen Veranstaltungen und Veröffentlichungen informiert: http://www.colmex.mx./info_gen/catedras/humboldt/index.htm (28.2.2010).

[7] Vgl. für Guadalajara: http://www.cucsh.udg.mx/licsPos/mtrias/indexmaestcuale.php; für Leipzig: http://www.uni-leipzig.de/herder/hi.site,postext,ma-studiengang-guadalajara.html?PHPSESSID=s9itpktp2bup0pnpb5084orve0&PHPSESSID=s9itpktp2bup0pnpb5084orve0 (28.2.2010).

leihen, leitende bzw. multiplikatorische Positionen in Sprach- und Kultureinrichtungen einzunehmen.

3 Forschungsschwerpunkte

Eine bibliographische Aufarbeitung der Forschungsleistung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko bleibt ein für die weitere Entwicklung des Faches grundlegendes Forschungsdesiderat. Die folgenden Bemerkungen sind daher exemplarisch gemeint und beleuchten lediglich dominante Forschungsrichtungen.

Wie in anderen Ländern Lateinamerikas herrscht auch in der mexikanischen Germanistik traditionell die literaturgeschichtliche Forschung vor. Bereits die erste Leiterin der 1966 gegründeten Deutschabteilung innerhalb der Philosophischen Fakultät der UNAM, Marianne Oeste de Bopp (Pseudonym: Marianne West), zeigte mit einschlägigen Publikationen zur Rezeption deutscher Autoren in Mexiko sowie zur Literaturbeziehung zwischen Mexiko und den deutschsprachigen Ländern Felder auf, die in den folgenden Jahrzehnten von mexikanischen Forschern vertieft und erweitert worden sind.[8] Insbesondere Studien zu namhaften deutschsprachigen Exilautoren (Anna Seghers, Egon Erwin Kisch, Gustav Regler, Bodo Uhse u.a.), die während der Nazi-Diktatur in Mexiko Zuflucht fanden, werden bis heute intensiv betrieben.[9]

Die für deutsche Verhältnisse außergewöhnliche Bandbreite, die mexikanische Germanisten bearbeiten, lässt sich an dem wissenschaftlichen Lebenswerk des Forscherehepaares Marlene und Dieter Rall abschätzen, die beide seit den 70er Jahren an der UNAM tätig waren. Ein repräsentativer Sammelband von 1999 vereinigt Studien der beiden zur literarischen Rezeption deutscher Autoren in Mexiko und umgekehrt, zur Diskursanalyse und Imagologie, zur Angewandten Linguistik, hier insbesondere zu Didaktik in Deutsch als Fremdsprache, zur Pädagogischen Grammatik für Lehrer und Lerner sowie zur Literaturdidaktik. Ihre Arbeiten zeichnen sich regelmäßig durch einen kontrastiven interkulturellen Ansatz aus (Rall 1999).

Berufskennzeichnend für mexikanische Germanisten ist ferner die Bemühung um Verbreitung deutschsprachiger Autoren durch Übersetzung ins Spanische. Auch germanistische Sekundärliteratur wird in Mexiko im Regelfall erst durch die Mittlung fachkundiger Übersetzer auf breiter Basis rezipiert.

Dem überregionalen Austausch germanistischer Forschung dient der seit 1965 bestehende Lateinamerikanische Germanistenverband ALEG (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos). In Mexiko fand der Kongress des Verbandes erstmals 1994 statt; die Kongressakten geben einen umfassenden Überblick

[8] Vgl. Rall (2002).

[9] Vgl. vor allem den für mexikanische Exilforschung repräsentativen Sammelband von Hanffstengel (1995).

über einschlägige lateinamerikanische und mexikanische Forschung der 90er Jahre (Rall 1996). Im Jahre 2012 wird sich mit der Universidad de Guadalajara erneut eine mexikanische Hochschule darum bemühen, den aktuellen Forschungsstand des Kontinents umfassend zu reflektieren und zu dokumentieren.
Als Brücke zwischen Akademie und Deutschunterricht fungiert seit 1992 der Mexikanische Deutschlehrerverband AMPAL (Asociación Mexicana de Profesores de Alemán), welcher in regelmäßigem jährlichen Turnus landesweit Treffen in Mexiko-Stadt und in Städten der Provinz durchführt, die den intensiven fachlichen und beruflichen sowie institutionellen Austausch fördert. Zweimal im Jahr publiziert AMPAL zudem die Verbandszeitschrift Info-Ampal und seit 1993 die Actas der Encuentros AMPAL.

4 Perspektiven

Gegenwärtig erscheint die Aussicht für Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko durchaus positiv. Der Trend einer stetig wachsenden Nachfrage nach Deutschunterricht an Universitäten, Kultur- und Sprachinstituten sowie in Sprachschulen deutscher Unternehmen entspricht einer in Lateinamerika nachweisbaren erfreulichen Entwicklung. Die Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Lehrpersonal kann schon seit langem nicht mehr mit den Absolventen der in Mexiko existierenden Studiengänge befriedigt werden.
Das durchschnittliche Ausbildungsniveau der im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätigen Lehrkräfte hat sich in den letzten Jahren zwar tendenziell verbessert. Staatliche Universitäten fordern zunehmend einen einschlägig abgeschlossenen Licenciatura- oder gar einen Masterabschluss bei der Besetzung von Dozentenstellen.[10] Das erhöhte Anforderungsprofil steht jedoch weiterhin in eklatantem Missverhältnis zu sozialem Prestige und wirtschaftlichem Auskommen der Lehrenden. Die erforderliche Spiralbewegung nach oben zwischen verbesserter Berufsqualifikation und angemessener Entlohnung hat auch aufgrund fehlender Berufsorganisation der Fremdsprachenlehrer im Lande noch nicht eingesetzt.
Mittelfristig alternativlos bleibt daher eine verstärkte Anstrengung der Universitäten, mit ihrem Studienangebot sowohl den dringenden Ausbildungserfordernissen im Lande gerecht zu werden, als auch das akademische Niveau zugleich zu halten und zu verbessern. Die Gratwanderung zwischen pragmatischer Orientierung am mexikanischen Arbeitsmarkt und dem Weiterführen einer qualitativ hochwertigen germanistischen Forschung kann freilich nur durch enge auch curriculare Kooperation der großen staatlichen Hochschulen des Landes untereinander sowie mit den deutschen Mittlerorganisationen (Goethe-Institut, DAAD, Deutsche Schule) gelingen. Nur wenn fachliche Tradition und Innovation in den Lehrprogrammen dabei ausgeglichen berücksichtigt werden, kann auch die äußerst großzügige finan-

[10] Der „Qualifizierungsdruck innerhalb der Hochschulen Mexikos“ deutet sich seit Längerem an (vgl. Fandrych 2001: 1442).

zielle Unterstützung der großen mexikanischen Universitäten für das zahlenmäßig kleine Fach Germanistik und Deutsch als Fremdsprache auch weiterhin sinnvoll begründet werden.

Literatur

Dettmer, Martin; Knapp, Helena; Sotelo, Carlos (Hrsg.) (2007): *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio. Hacia un futuro trilingüe*. México: AMPAL/DAAD.

Fandrych, Christian (2001): Deutschunterricht und Germanistik in Mexiko. In: Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.2), 1438-1446.

Hanffstengel, Renata von; Tercero Vasconcelos, Cecilia (Hrsg.) (1995): *México, el exilio bien temperado*. México: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas.

Rall, Dietrich (2002): Situation und Perspektiven der Germanistik in Mexiko. In: Roggausch, Werner (Hrsg.): *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela, 8.-12.10.2001*. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, 85-96.

Rall, Dietrich; Rall, Marlene (Hrsg.) (1996): *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. México, 24 al 28 de octubre de 1994: Tan lejos y tan cerca. Contactos lingüísticos, literarios y culturales entre Latinoamérico y la Europa de habla alemana*. México: UNAM.

Rall, Marlene; Rall, Dietrich (2003): Bopp, Marianne (Oeste). In: König, Christoph; Wägenbaur, Birgit (Hrsg.): *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950* (Band 1: A-G). Berlin: de Gruyter, 236-237.

Rall, Marlene; Rall, Dietrich (1999): *Paralelas. Estudios literarios, lingüísticos e interculturales*. México: UNAM.

Steffen, Jochen (2010): Deutsch in Mexiko. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Neubearbeitung). Berlin; New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2), 1740-1743.

Stand und Perspektiven der Germanistik in Chile

Reinhard Babel & Ginette Castro (Universidad de Concepción, Chile)

1 Vorbemerkung

Will man die Rolle der Germanistik in Chile untersuchen, ist es unumgänglich, die historische Entwicklung des Landes zumindest kurz zu erläutern. Chile hat als Einwanderungsland für deutschsprachige Auswanderer im lateinamerikanischen Kontext, ähnlich wie Argentinien oder Südbrasilien, eine besondere Rolle gespielt. In unterschiedlichen Phasen der Geschichte gab es, insbesondere im 19. und auch im 20. Jahrhundert, Migranten aus Europa (Spanien, Deutschland, England, Frankreich, Italien, Österreich, Schweiz u. a.). Deutschsprachige Migranten hinterließen mit der deutschen Sprache im Süden des Landes ein bis heute sehr einflussreiches kulturelles Erbe.

Nach der Unabhängigkeit des Landes im Jahr 1810 begünstigte die damalige Regierung

> den Prozess der Einwanderung und Niederlassung von Migranten. So wurde die Immigration ins Land und insbesondere in den Süden Chiles gefördert, um die bis dahin kaum bewohnte Region zu besiedeln. Die starke deutsche Kolonisation begann kurz nach 1848 in den Gebieten von Valdivia und Llanquihue (Norambuena; Bravo 1990: 103).

Jede Familie erhielt Ländereien und zwanzig Jahre Steuerfreiheit. In den nächsten Jahrzehnten konnten sich die Einwandererfamilien gut etablieren und die Wirtschaft in der Region entwickeln.

Eine zweite staatlich geförderte Einwanderungswelle fand nach 1880 statt. In dieser Phase wurde die Region der Araucanía besiedelt (vgl. Tietze 1999: 28), dabei ließen sich dort zusammen mit anderen Europäern über 2.000 Deutsche nieder. Diese eher wirtschaftsorientierten Einwanderer waren Kaufleute, die in den Handelszentren mittelständige Unternehmen gründeten, von denen einige große Unternehmen wurden.

Die verschiedenen Einwanderungsetappen, die jede für sich betrachtet unterschiedliche Erwartungen und Herausforderungen an die Einwanderer stellte, führten zu soziopolitischen, soziokulturellen und ökonomischen Situationen, welche einen intensiven finanziellen und kulturellen Austausch zwischen Chile und Deutschland begünstigten. Aus diesem Grund gewann das Deutsche in den Dörfern und Städten des Südens sowie in den großen Zentren Mittelchiles an Bedeutung. Innerhalb der deutschen Kolonie, wie auch in anderen Einwanderergruppen, bestand das Interesse, die Muttersprache im familiären Kontext zu erhalten und die systematische Vermittlung in Schulen zu etablieren. Daraus folgend entstanden die Kolonieschulen, unter ihnen die Deutschen Schulen. Im Vergleich zur Größe des Landes weist Chile trotz rückgängiger Zahlen heute immer noch eine überdurchschnittlich große Zahl an Deutschen Schulen auf (vgl. StADaF 2005: 9), die innerhalb des chilenischen Bildungssystems ein relativ hohes Ansehen genießen.

Für die chilenischen Hochschulen bedeutet dies natürlich auch, dass es eine relativ hohe Zahl an Studienanfängern gibt, die über Deutschkenntnisse verfügen. Allerdings zählen germanistische Studiengänge nur äußerst selten zu den „Wunschfächern“ dieser Studenten. In der Regel wählen sie, aufgrund der besseren beruflichen und ökonomischen Perspektiven, ein Studium im Bereich der Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften.

Dieser Trend ist nicht neu, hat sich aber in den letzten Jahren verstärkt und somit Auswirkungen auf die angebotenen Studiengänge im Bereich der sogenannten Auslandsgermanistik gehabt, deren Schwerpunkte bekanntlich nicht unbedingt in der Literaturwissenschaft oder Linguistik zu finden sind. In Chile gab es aber aufgrund der besonderen historischen Gegebenheiten in diesem Bereich trotzdem eine Tradition an universitären Ausbildungen (vor allem der Deutschlehrerausbildung), die Literatur und Linguistik als Lehr- und Forschungsschwerpunkte vermittelte (vgl. Cziesla 2001: 1459-1461). In den letzten zwei Jahrzehnten ist von dieser Tradition allerdings nicht mehr viel übrig geblieben. Um für möglichst viele Studenten attraktiv zu sein, haben sich die Studiengänge reformiert oder wurden durch neue Studiengänge ersetzt, die sich mehr an den Arbeitsmarktbedürfnissen orientieren. Daher werden nun berufs- und praxisorientierte Studiengänge im Rahmen der Auslandsgermanistik angeboten, wie z.B. Übersetzen und Dolmetschen oder Tourismusmanagement. Nach wie vor gibt es eine Deutschlehrerausbildung, doch wird sie teilweise nur als Aufbaustudium angeboten.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Entwicklung als Bestandsaufnahme der germanistischen Studiengänge in Chile beschrieben werden, bevor im abschließen-

den Teil der Versuch unternommen werden soll, die künftigen Perspektiven der Auslandsgermanistik mit Problemen und Möglichkeiten zu erläutern.

2 Beschreibung der aktuellen Situation an den chilenischen Hochschulen

2.1 Universidad de Playa Ancha

An der Universidad de Playa Ancha gab es bis vor einigen Jahren sowohl ein Übersetzerstudium mit Schwerpunkt Deutsch als auch ein Lehramtsstudium. Mittlerweile werden beide Studiengänge nicht mehr angeboten. Diese wurden durch den neuen Studiengang *Administración Turística Multilingüe* (Multilingualer Tourismuskaufmann) ersetzt.[1]

Es geht hier um einen praxisorientierten Studiengang, in dem Deutsch als eine der zur Auswahl stehenden Arbeitssprachen gilt. Die Absolventen dieses Studiengangs erwerben den akademischen Grad *Licenciado en Turismo* und den Titel als *Administrador Turístico Multilingü*. Bei diesem Studium ist das Erlernen der deutschen Sprache ein Teil der zu erwerbenden Kompetenzen, die zum Profil eines Tourismuskaufmanns gehören. Die Studenten können das Studium ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache beginnen. Das vermittelte fachspezifische Wissen mit hoher Praxisnähe dient den Absolventen als Basis, um bessere und vielfältige Beschäftigungschancen zu haben, wobei die erlernte Fremdsprache ein Pluspunkt bei der Integration in den Arbeitsmarkt ist. Die Sprache ist hier allerdings kein Mittel zur Vertiefung in die germanistische, linguistische und literarische Forschung, es geht vielmehr um Sprachausbildung zur Kommunikation im Beruf.

2.2 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Von den 25 Universitäten des Consejo de Rectores (der chilenischen HRK) bietet derzeit nur noch die Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación den Studiengang *Pedagogía en Alemán* an, der zum akademischen Grad *Licenciado en Educación con mención en Alemán* führt.[2] Derzeit hat der Studiengang ca. 55 Studierende.

Die Regelstudienzeit beträgt zehn Semester, wovon in acht Semestern parallel zu der fachdidaktischen auch die sprachliche Ausbildung stattfindet, denn Deutschkenntnisse sind bei Aufnahme des Studiums keine Voraussetzung.

Bei Betrachtung des Studienplans ist festzustellen, dass es verschiedene, feste Kombinationen an Wahlpflichtfächern gibt, bei denen die Studierenden aus den

[1] Genauere Informationen findet man unter http://sitios.upla.cl/carreras/carrera.php?carr=44 (3.6.2010).

[2] Genauere Informationen findet man unter http://www.umce.cl/admision/pregrado/aleman.html (3.6.2010).

Bereichen Textanalyse, Leseverstehen, Kultur, Phonetik/Phonologie, deutsche Literatur und deutsche Geschichte auswählen müssen. Dabei fällt auf, dass je nach gewählter Kombination bestimmte Bereiche nicht berücksichtigt werden.
Bei einer Mindestanzahl von acht Teilnehmern kann der Fachbereich Deutsch (Departamento de Alemán) auch die Sonderprogramme *Magíster en Germanística* und *Diplomado en Lengua y Cultura Alemanas* anbieten. Momentan wird keines der beiden Programme durchgeführt.

2.3 Universidad de Concepción

An der UdeC wird seit 2004 ein an die neuen Verhältnisse des Marktes angepasster Übersetzer- und Dolmetscherstudiengang angeboten.[3] Der Studienplan gilt als der einzige seiner Art in ganz Südamerika (vgl. Castro 2005: 414). Jährlich kommen auf einen der 75 angebotenen Studienplätze vier Bewerber.
Die Studiendauer beträgt je nach Studiengang neun (Übersetzer), zehn (Dolmetscher) oder zwölf Semester (mit beiden Abschlüssen). Eine wichtige Innovation im Curriculum ist die Aufnahme einer obligatorischen Abschlussarbeit, mittels derer die Studierenden den akademischen Grad *Licenciado en Traductología* oder *Licenciado en Translatología* erlangen. Während der Ausbildung wird darauf Wert gelegt, dass die Studierenden neben den translatorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine gute Ausdrucksfähigkeit und kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erwerben, Sensibilität und Offenheit für Fremdes und Eigenes entwickeln und sich mit diversen linguistischen und literarischen Themen intensiv auseinandersetzen. Im Übersetzungspraktikum sowie in der Abschlussarbeit kommen dann diese Kompetenzen zum Ausdruck. Auf diese Weise wird ermöglicht, erste wissenschaftliche Forschungsarbeiten auch im Bereich der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaften zu erstellen.
Auch wenn die Lehrerausbildung an der Universidad de Concepción seit einigen Jahren eingestellt worden ist, bietet diese Hochschule für Interessenten mit Deutschkenntnissen – meist Absolventen des Übersetzerstudiengangs – den Aufbaustudiengang *Pedagogía en Alemán* an. Dadurch erlangen die Absolventen den Lehrertitel und den akademischen Grad *Licenciado en Educación*.
Das Angebot an Kursen wird an die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden angepasst. Berücksichtigt wird eine Balance zwischen den sprachlich-kulturellen und den fachdidaktischen Inhalten der Seminare. Der Studienplan ist auf vier Semester angelegt, einschließlich des Schulpraktikums.

[3] Genauere Informationen findet man unter http://www.udec.cl/index.html (3.6.2010).

3 Ausblick und Perspektiven

Die beschriebene Entwicklung der Germanistik in Chile spiegelt den globalen Trend in der Auslandsgermanistik wider, und es ist auch hier nicht zu erwarten, dass man eines Tages zu eigenständigen Studiengängen der traditionellen Literaturwissenschaft oder Linguistik mit Deutsch als Wissenschafts- oder Unterrichtssprache zurückkehren könnte. Wie bereits geschehen, werden neue Studienangebote mit einer gezielten Berufsorientierung die Germanistik in Chile bestimmen. Allerdings zeigen die bereits eingeführten Studiengänge auch eine eindeutige Tendenz zur Mehrsprachigkeit auf, d.h. dass Deutsch in Studienfächern wie Übersetzen/ Dolmetschen oder Tourismusmanagement nur eine Option unter mehreren ist.

Eine Sonderrolle spielt die Deutschlehrerausbildung, in der nach wie vor deutsche Literatur, Geschichte und andere landeskundliche Themen behandelt werden. Allerdings lassen sich hier zwei Probleme feststellen. Auf der einen Seite ist ein Lehramtsstudium aufgrund der schlechten Bezahlung der Lehrer vor allem an öffentlichen Schulen äußerst unattraktiv, weshalb sich oft nur Studenten einschreiben, deren Hochschulzugangsnoten für andere Studiengänge nicht ausreichend sind. Das bedeutet, dass die Qualität den hohen Anforderungen nicht immer genügt, vor allem wenn man parallel zum pädagogischen Studium Deutsch als Fremdsprache ohne jede Vorkenntnisse erst noch erlernen muss. Auf der anderen Seite zeigen die Statistiken, dass es an den Schulen immer weniger Deutschlerner gibt (vgl. StADaF 2005).[4] Das bedeutet natürlich auch, dass die Deutschlehrerausbildung an den Hochschulen in Zukunft auf weniger Nachfrage stoßen könnte. Es bleibt die Hoffnung, dass man in Chile wieder zu einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach an Schulen zurückkehrt, was die Situation deutlich verbessern würde.

Obwohl die traditionelle Germanistik in Form einzelner Studiengänge nahezu verschwunden ist, lässt sich in vielen wissenschaftlichen Disziplinen eine germanophile Tendenz erkennen. Das liegt zum einen daran, dass zahlreiche Dozenten und Forscher eine Promotion oder andere Studien- und Forschungsaufenthalte in Deutschland absolviert haben, wie z.B. in den Naturwissenschaften, den Ingenieurwissenschaften, aber auch in geisteswissenschaftlichen Fächern. Auf der anderen Seite hat die historisch enge Verknüpfung zwischen Deutschland und Chile in einigen Fächern auch Forschungslinien entstehen lassen, die sich am deutschen Standard orientieren, wie z.B. in den Rechtswissenschaften, der Meeresforschung oder der Soziologie.

Dieses Potential manifestiert sich in einer breiten wissenschaftlichen Kooperation zwischen beiden Ländern, die durch zahlreiche Stipendien- und Förderprogramme der chilenischen und der deutschen Regierung in den letzten Jahren auf ein neues Niveau gehoben wurde (vgl. Wolf 2008: 16). Es ist dadurch auch ein vermehrtes

[4] Wir haben die unveröffentlichten Statistiken des StADaF-Berichts 2010 für Chile ausgewertet. Hier konnte der Rückgang nur durch die zusätzlichen 2.500 Deutschlerner der PASCH-Initiative des Auswärtigen Amts und die dadurch neu gewonnenen Partnerschulen kaschiert werden. Es bleibt abzuwarten, wie nachhaltig diese Initiative sich tatsächlich auswirkt.

Interesse an der deutschen Sprache an den Universitäten zu erkennen, an denen die Zahl der Deutschlerner in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist (vgl. StADaF 2005 und Fußnote 4, Castro 2010: 1635). Diese Deutschlerner sehen den Spracherwerb als ein gezieltes Instrument, Deutschland als Weiterbildungs- oder Forschungsstandort zu nutzen. Diese Entwicklung zeigt, dass der globale Internationalisierungsprozess an den Universitäten auch in Chile angekommen ist, was an die Auslandsgermanistik neue Herausforderungen stellt.
Doch wie könnte man diese Herausforderungen annehmen? Auf der einen Seite könnte man sich überlegen, wie man die Internationalisierung durch die gezielte Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur an den chilenischen Universitäten unterstützen kann. Zusätzliche binationale Studiengänge, die im Entstehen sind oder schon funktionieren, machen diese Vermittlung und die Vorbereitung auf einen Studienaufenthalt in Deutschland erforderlich. Auf der anderen Seite wird die Germanistik sich, wie in vielen anderen Ländern bereits geschehen, in neuen interdisziplinären Forschungsbereichen verankern müssen. Mögliche Bereiche wären hier die *Cultural Studies* nach nordamerikanischem Vorbild oder Studiengänge wie *Europastudien*. An der Universidad de Chile soll noch im Jahr 2010 ein Zentrum für Europastudien entstehen.
So kann man sagen, dass trotz aller Probleme, die die Germanistik an chilenischen Hochschulen derzeit erlebt, auch ausreichend Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Profile bestehen. Die Reform der deutschen Hochschullandschaft durch den Bolognaprozess und die dadurch entstandene verstärkte Tendenz zur Internationalisierung sind Faktoren, die der Neugestaltung der Auslandsgermanistik, bei entsprechender Flexibilität und Kreativität, neue Chancen eröffnen können. Chile ist mit seiner germanophilen Tradition an den Hochschulen sicherlich ein geeigneter Standort, diese Umstrukturierung erfolgreich zu gestalten.

Literatur

Castro, Ginette (2005): Diseño de una malla curricular para la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros. Una adecuación para Chile. In: Fischer, Eliana; Glenk, Eva; Meireles, Selma (Hrsg.): *Akten des XI. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*. Bd. 3. Sao Paulo: Monferrer, 413-418.

Castro, Ginette (2010): Deutsch in Chile. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Neubearbeitung). Berlin; New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2), 1632-1636.

Cziesla, Wolfgang (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Chile. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York:

de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.2), 1457-1464.

Norambuena, Carmen; Bravo, Guillermo A. (1990): Política y legislación migratoria en Chile, 1830-1930. In: *Revista de Historia de América* 109, 69-128.

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF) (2005): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung des Auswärtigen Amtes, Deutschen Akademischen Austauschdienstes, Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2005. (http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf) (10.5.2010).

Tietze, Katharina (1999): *Deutsche Einwanderung in die chilenische Provinz Concepción 1870-1930*. Frankfurt a.M.: Vervuert.

Wolf, Anna (2008): *Länderstudie Chile. Forschung und Bildung in Chile im Überblick*. (http://www.daad.cl/dokumente/2008/laenderstudie_Chile_2008.pdf) (10.5.2010).

Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien

Yamina Hamida (Universität Es-Senia Oran, Algerien)

1 Einführung

Algerien ist ein nordafrikanisches, maghrebinisches Land und gilt auch als arabisches Land. Zugleich ist es zahlenmäßig das zweitgrößte frankophone Land der Welt nach Frankreich und dennoch ist es kein integraler Bestandteil der Frankophonie. Algerien ist multikulturell und mehrsprachig.
Die Muttersprachen sind:
Algerisch in all seinen mundartlichen Varianten (33 Mio. Einwohner). Die algerische Sprache ist – wie Marokkanisch, Tunesisch, Ägyptisch etc. – eine Variante des Arabischen.
Berberisch in all seinen regionalen Varianten. Man zählt ca. 13 Varianten des Berberischen, sie werden von annähernd 8 Millionen algerischen Berbern gesprochen. In den letzten Jahren wurde die berberische Sprache offiziell anerkannt. Damit ist vorwiegend die kabylische Variante gemeint.
Hocharabisch ist die offizielle Staatssprache, auch Nationalsprache genannt: Es gibt das *Klassisch-Arabische* (Sprache des Korans und der klassischen Belletristik) und das *Modern-Arabische* in geschriebener und gesprochener Form (Schulwesen, Wissenschaft und Forschung, Verwaltung, Massenmedien, öffentlicher Diskurs).
Französisch ist die erste Fremdsprache und wird ab dem dritten Schuljahr unterrichtet. Man kann sie als Zweitsprache betrachten, da sie im Bereich der Familie, in den Massenmedien etc. verwendet wird.

Englisch ist die zweite Fremdsprache und wird von allen algerischen Schülern ab der achten Klasse in der Mittelschule gelernt.
Spanisch und *Deutsch* werden als dritte Fremdsprachen in der 11. und 12. Klasse im Gymnasium gelernt, d.h. zwei Jahre vor dem Abitur und ausschließlich in dem Zweig Langues Etrangères (Fremdsprachen).
Schüler mit eher (natur-)wissenschaftlichen Neigungen begnügen sich mit Französisch und Englisch als Fremdsprachen.
Russisch und *Italienisch* werden seit etwa 15 Jahren nicht mehr an den Schulen angeboten, sondern nur an einigen großen Universitäten wie der Universität Algier, der Es-Senia-Universität Oran, der zweitgrößten Stadt im Westen des Landes, der Universität Baji Mokhtar in Annaba sowie der Mentouri-Universität Constantine in Ostalgerien.
Zusammenfassend sieht die sprachliche Ausbildung der algerischen Akademiker wie folgt aus:

- Algerisch und/oder Berberisch als Muttersprache.
- Hocharabisch: 12 Jahre in der Schule + 3 bis 8 Jahre (bis zum Doktorgrad) in der Hochschule als Hauptunterrichtssprache, z.B. in Jura, Geisteswissenschaften, Wirtschaftswissenschaft, Arabische Literatur.
- Französisch: 9 Jahre in der Schule als erste Fremdsprache + eventuell 3 bis 8 Jahre (bis zum Doktorgrad) in der Hochschule als Hauptunterrichtssprache, z.B. in Medizin, Informatik, Mathematik, Chemie/Physik, in der Französischsektion etc. (abhängig vom Fachbereich).
- Englisch: 6 Jahre in der Schule + eventuell 3 bis 8 Jahre an der Universität/Hochschule (bis zum Doktorgrad), exklusiv als zweite Fremdsprache. Englisch wird als Hauptfach und als erste Hauptunterrichtssprache lediglich an der Abteilung für Anglistik verwendet.
- Deutsch/Spanisch: 2 Jahre in der Schule + 3 bis 8 Jahre (bis zum Doktorgrad) im Germanistik-/Iberistikstudium an der Universität. Deutsch und Spanisch können gelegentlich als zweite Fremdsprache (anstelle von Englisch) an einigen Fakultäten unterrichtet werden, z.B. bei den Ingenieurwissenschaften, Philosophie.
- Russisch/Italienisch: 3 bis 8 Jahre (bis zum Doktorgrad) ausschließlich an der Universität.

Die folgende Tabelle soll die Gesamtzahl der Ausbildungsjahre unter dem Aspekt Sprache veranschaulichen:

Sprache	**Schul-jahre**	**Licence/Jahre**		**Ma-gister**	**Mas-ter**	**Doktor**		**Total/ Jahre**	
	bis zum Abitur	**altes Sys tem**	**neue LMD-Reform**	**altes Sys-tem**	**neue LMD-Re-form**	**alt**	**neu**	**alt**	**neu**
Arabisch	12	4	3	2	2	4	3	22	20
Französisch	9	4	3	2	2	4	3	19	17
Englisch	6	4	3	2	2	4	3	16*	14*
Deutsch	2	4*	3*	2*	2*	4*	3*	12*	10*
Spanisch	2	4*	3*	2*	2*	4*	3*	12*	10*
Russisch	0	4*		2*		4*		10*	
Italienisch	0	4*		2*		4*		10*	

Tab. 1: Die Zahlen mit * gelten nur im Fall eines Germanistik-, Anglistik-, Romanistik- oder Slawistikstudiums.

2 Historischer Überblick der Deutschausbildung in Algerien

2.1 Schulische Ausbildung

Im Jahr 1962, dem Unabhängigkeitsjahr Algeriens, war Französisch noch die offizielle Bildungssprache des Landes. Die arabische Sprache wurde wie eine Fremdsprache behandelt und konnte an Schulen als erste Fremdsprache neben Englisch gewählt werden. Die Tertiärsprachen wie z.B. Deutsch, Russisch und Spanisch standen an letzter Stelle und mussten nicht selten von Schülern gelernt werden, die keine andere Auswahlmöglichkeit hatten. Der Deutschunterricht in Algerien ist ein Erbe der französischen Unterrichtstradition. Nach der Unabhängigkeit bestand weiterhin die Möglichkeit, Deutsch zu lernen.

In der Schule wurde Deutsch in den 60er Jahren als zweite Fremdsprache neben Englisch und Spanisch als Wahlpflichtfach ab der 9. Klasse angeboten, bis 1983 stieg die Zahl der Deutsch lernenden Schüler auf 17.000. Ab 1989 jedoch wurde Deutsch nicht mehr in der Mittelschule und im Gymnasium sondern nur noch als

dritte Fremdsprache angeboten, da es vom Wahlpflicht- zum Wahlfach herabgestuft worden war. Die Schüler- und Lehrerzahlen gingen in diesen Jahren erheblich zurück. 1993 wurde Deutsch im Rahmen einer Schulreform wieder als Wahlpflichtfach eingeführt, blieb aber weiterhin dritte Fremdsprache nach Französisch und Englisch. So müssen sich die Schüler zwischen Deutsch und Spanisch entscheiden.
In der Sekundarstufe, die sich über drei Jahre erstreckt, gibt es zwei verschiedene Abiturlinien, die sich in verschiedene Zweige untergliedern. Die Schüler, die Geisteswissenschaften belegen, werden zunächst ein Jahr lang gemeinsam unterrichtet und in den letzten zwei Gymnasialjahren auf die zwei Zweige Langues Vivantes Etrangères (Fremdsprachen) und Lettres et Gestion (Literatur und Betriebswirtschaft) aufgeteilt. 1999 befanden sich in ganz Algerien 16.720 Deutsch lernende Schüler im ersten Jahr dieser Fachrichtung (Geisteswissenschaften), in der Deutsch oder Spanisch als Wahlpflichtfach zusätzlich zu Englisch und Französisch belegt werden musste. Ab dem zweiten Jahr wurde Deutsch nur noch im Zweig Langues Vivantes Etrangères angeboten. So lernten 1999 3.422 Schüler im zweiten und 2.912 im dritten Gymnasialjahr Deutsch (gesamt = 6.334). Was die Stundenzahl anbelangt, so werden im ersten Jahr des Gymnasiums 2 Wochenstunden Deutsch unterrichtet, während die Schüler im zweiten Jahr drei Stunden und im dritten Abiturjahr vier Stunden pro Woche unterrichtet werden.

2.2 DaF und Germanistik in der universitären Ausbildung

Was die Universität betrifft, so blieb nach Erlangung der Unabhängigkeit im Jahr 1962 das Deutschstudium bis 1970 weiter nach dem französischen System bestehen. An der einzigen Faculté des Lettres in der Hauptstadt Algier wurde ein dreijähriges Studium an der Licence es-Lettres angeboten, in welchem nach einem Jahr Propädeutik vier Zertifikate (Scheine) in den zwei darauffolgenden Jahren erworben werden mussten.

- Zertifikat 1 = Etudes pratiques (Geschichte/Landes- und Kulturkunde/Übersetzung Deutsch-Französisch)
- Zertifikat 2 = Philologie (Sprachgeschichte/Studium von mittelhochdeutschen Texten/Übersetzung Französisch-Deutsch)
- Zertifikat 3 = Literatur (Literaturgeschichte und Themen nach Wahl)
- Zertifikat 4 = Komparatistik oder Allgemeine Linguistik sowie eine weitere Fremdsprache

Die Unterrichtssprache an der Deutschabteilung war Französisch, die Lehrkräfte waren Franzosen, es gab wenig Deutschstudenten, vorwiegend Franzosen, darunter „Coopérants“ und deren Frauen. Algerische Studenten zeigten zu dieser Zeit kein Interesse an der deutschen Sprache.

Erst 1971/72 (mit der ersten Universitätsreform) bildeten die algerischen Studenten die Mehrheit der Studentenschaft. Die französischen Lehrkräfte wurden (aufgrund eines Kulturabkommens) bis Anfang der 80er Jahre größtenteils durch Lehrkräfte aus der DDR ersetzt. Deutsch war Unterrichtssprache und die Inhalte des Studiums wurden grundlegend verändert: Die Propädeutik und das Zertifikatsystem wurden abgeschafft, ein neues Modulsystem nach Semestern eingeführt; nach dem sechsten Semester wurde die Licence d'enseignement im Fremdspracheninstitut abgelegt. Später wurde sogar ein Dolmetscherinstitut gegründet, das Deutschunterricht anbot. Dies erforderte eine gründliche sprachliche Ausbildung bereits im 1. Studienjahr, d.h. die Studenten mussten Vorkenntnisse des Deutschen aus dem Gymnasium mitbringen. Das wiederum bedeutete intensive DaF-Sprachpraxis im ersten universitären Studienjahr, während im 2. und 3. Studienjahr Literatur sowie Landes- und Kulturkunde, Sprachwissenschaft etc. neben weiteren sprachpraktischen Einheiten (europäisches deutsches Grundwissen) unterrichtet wurde.
Man verzeichnete eine qualitativen Verbesserung des DaF-/Germanistikstudiums, woraus folgende Nachteile erwuchsen: zu viel Stoff, keine pädagogische Ausbildung (obwohl „Deutschlehrerstudium") und ein intensiver Rhythmus bzw. große Zeitvergeudung beim Übergang von Semester zu Semester sowie von Modul zu Modul. Das System erwies sich als reformbedürftig. Um die genannten Nachteile auszumerzen, wurde 1983 das Lizenzstudium auf vier Jahre verlängert und das Jahressystem eingeführt. Diese Extension diente der gründlichen Behandlung des Programms, in der eine starke linguistische Orientierung festzustellen war: Fast alle Teildisziplinen der Sprachwissenschaft wurden systematisch eingeführt. Dabei entstand eine Stofffülle wie bei einer inländischen Germanistik, doch kamen Übungen und selbstständiges Arbeiten der Studenten (außer bei Referaten) oft zu kurz. Auch wurden im vierten Studienjahr eine längere Jahresarbeit – Mémoire genannt – oder ein Stage (Schulpraktikum) eingeführt.
Zaghafte Anfänge einer ersten Post-Graduation (Magister) zeichneten sich im Jahr 1981 ab. Vorher war die Rede von einem DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies), das seit langem nicht mehr anerkannt wird.
Magisterabschlüsse und Doktorgrade wurden bis dahin nur in der BRD/DDR und in Frankreich erlangt. Seit 1984 konnte die Post-Graduation gänzlich in Algerien abgelegt werden und seit Ende der 90er Jahre wurde die Doktorandenbetreuung zunehmend von algerischen Lehrkräften durchgeführt. Das Problem, das hieraus entstand: wenig Dokumentation, begrenzte Arbeits- und Forschungsmöglichkeiten. Es ist nicht immer leicht, sich mit dem neuesten Forschungsstand vertraut zu machen – trotz Internet, der Angebote des Goethe-Instituts in Algier und einer DAAD-Vertretung in Oran.
Ein neues Curriculum für die Germanistikausbildung (s. Topographie der DaF-Studiengänge: Algerien) ist 1997 amtlich in Kraft getreten. Damit wurde die alte Prüfungsordnung von 1983 außer Kraft gesetzt. Diese Ausbildung von vier Jahren umfasst alle wesentlichen Fächer einer Deutschlehrerausbildung: mündlicher und

schriftlicher Ausdruck, Grammatik, Linguistik, Literatur, Landeskunde, Fachsprachenunterricht, Übersetzung, Lernpsychologie, Didaktik DaF.
Ab dem dritten Studienjahr beginnt die verzweigte Fachausbildung. Die Studenten können sich entweder für Angewandte Sprachen (Fachsprachen, Landeskunde, Übersetzung, Syntax, Abschlussarbeit) oder für Unterricht und Forschung (Methodologie, Didaktik, Lernpsychologie, vergleichende Literatur, Kulturgeschichte, kontrastive Linguistik, Einführung in die Forschung, Abschlussarbeit) entscheiden. Die Gesamtausbildung beträgt theoretisch ca. 2.012 Stunden (oft reduziert durch Lehrermangel, Streiks, viele Ferien etc.). Neu bei dieser 1997er Reform ist ein gemeinsames Grundstudium aller Fremdsprachenstudenten, in dem Arabisch, Islamkunde und eine zweite Fremdsprache obligatorisch sind, sowie ein Notenkompensationssystem, was sich auf die Qualität des Deutschunterrichts negativ auswirkte.

3 Aktuelle Situation: DaF und Germanistik in Algerien

An zwei Universitäten Algeriens kann man Deutsch seit den 70er Jahren studieren: an den Universitäten in Algier und Oran. Seit 2007 ist auch ein Deutschstudium an der Universität Sidi Belabbès möglich.
1999 studierten in Algier 294 und in Oran 262 Studenten Deutsch. Anfang der 90er Jahre ist die Zahl der Germanistikstudenten stark zurückgegangen. Heute ist sie so hoch wie nie zuvor (1.050 Studenten allein in Oran). DaF-/Germanistikstudenten an der Universität Oran lassen sich in drei Gruppen einteilen. Die Studenten mit Deutschvorkenntnissen, die bereits einen ca. zweijährigen extensiven Gymnasialgang mit 200 Stunden Deutsch als dritte Fremdsprache absolviert haben, die Wiedereinsteiger, die nach relativ langer Studienunterbrechung das Deutschstudium erneut aufgenommen haben, und die Nullanfänger (auch Initiationsgruppen genannt), die nie Deutsch gelernt und sich während der Orientierungsphase aus dem einen oder anderen Grund für die DaF-Lehrerausbildung entschieden haben.

4 Die LMD-Reform von 2006

LMD ist ein neues dreijähriges Curriculum, das die Konzeption des angelsächsischen Systems zugrunde legt:

L = Licence, dem Bachelor gleich (3 Jahre)
M = Master (2 Jahre)
D = Doktor (3 Jahre)

Es sind insgesamt acht Jahre Hochschulstudium statt zehn im klassischen System. Dies bedeutet zwei Jahre Zeitgewinn für das Land. Andererseits ist die Studienorganisation ganz neu. Sie stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und gibt ihnen größere Bewegungsfreiheit, sowohl im Lande selbst hinsichtlich der potentiellen Bildungsprofile als auch im Ausland.

Die Oraner Germanistikabteilung war die erste, die es 2006 „wagte“, diese neuen Curricula anzubieten. Das Konzept ist für Algerien eine gänzlich kontroverse Form der Studienorganisation. Im Juni 2009 absolvierten ca. 37 Studenten ihren ersten L-Studiengangabschluss an der Universität Oran.
2009/2010 wurde zudem das erste Masterjahr in Sprachwissenschaft und Didaktik zugelassen. Hier werden – was Deutsch betrifft – zwei Kurse angeboten:

(1) Sciences du Langage et Didactique: Sprachwissenschaft und Didaktik
(2) Langue Littérature et Civilisation: Sprache, Literatur und Landes- und Kulturkunde

Die beiden ersten Jahre sind nach einem Tronc commun organisiert, d.h. nach einem gemeinsamen Grundstudium. Die Spezialisierung erfolgt erst im 3. Studienjahr L3 auf Wunsch der Studenten.
Als Beispiel: Der LMD-Studiengang Sprachwissenschaft und Didaktik besteht aus drei Semestern Grundstudium mit jeweils 400 Unterrichtsstunden pro Semester. Dabei entfällt der Großteil der Stunden auf die Kurse Schriftlicher und Mündlicher Ausdruck, Sprachgeschichte, Morphosyntax, Phonetik, Texttypologie, Forschungsmethodologie, Kommunikationswissenschaft und zwei weitere Fremdsprachen. Im Hauptstudium werden diese Kurse durch die Seminare Kreatives Schreiben, orale Literatur, Sprachdidaktik, Spracherwerb, Pragmatik und Semiologie, Didaktik DaF, Unterrichtsengineering (Pädagogik) erweitert (s. die Topographie der DaF-Studiengänge: Algerien. Oran). Die Probleme des LMD sind vor allem Missverständnisse bei der Orientierung zum 3. Studienjahr hin: Wir haben Studenten, die nie Deutsch gelernt haben und sind gezwungen, sie zu integrieren, obwohl wenig Räume und wenig Lehrkräfte zur Verfügung stehen, die Evaluierung und Kreditberechnung noch nicht zu 100 Prozent feststehen, die L-Studenten kein Tutorat haben etc.[1]
Zur gleichen Zeit (seit 2000) wurde an den Gymnasien für alle Fächer und Zweige die Approche par compétences neu eingeführt und ganz groß geschrieben. Diese Projektmethode ist zwar interessant, aber hier ziemlich umstritten, denn die Realität sieht weitgehend anders aus als in Europa! Es bliebe noch zu erforschen, ob und wie solch eine innovative Methode im Bereich DaF am Gymnasium genutzt wird. Hier wären z.B. PASCH-Programme wünschenswert.
Die Frage nach der internationalen Stellung der deutschen Sprache wird angesichts des Integrationsprozesses Europas, der europäischen Mehrsprachigkeit und der Diskussion über die aktuelle Position jeder europäischen Sprache immer öfter thematisiert (s. Sturm 1987, Ammon 1991, Born; Stickel 1993, Földes 1995). Nach Földes (1995: 306) wird Deutsch „bereits in nicht weniger als 94 Ländern gelernt“. Was europaweit die Motivation anbelangt, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen, gehen die Meinungen auseinander: Nennen einige das Interesse an der deutschen

[1] An dieser Stelle soll ein Anliegen hervorgehoben werden: Wir brauchen die Zusammenarbeit und Hilfe von allen, die daran interessiert sind, vor allem von deutschen Muttersprachlern, sowohl im L- als auch im M-Unterricht und ganz besonders beim Evaluieren, nicht im Sinne von Testen und Prüfen, sondern im Sinne von Audit und Consulting (beratende Zusammenarbeit).

Sprache und Literatur als Hauptgrund, so stehen für andere verstärkt wirtschaftliche Motive im Vordergrund.

Wie sieht es in einem außereuropäischen Land wie Algerien aus?
Die Germanistik in Algerien soll die Lerner dazu befähigen, Deutsch an Gymnasien zu unterrichten und als Kulturmittler tätig zu werden. Das ist der wichtigste Grund. Die Deutschabteilungen der drei Universitäten Algeriens betrachten es als ihre hohe Verpflichtung, die ihnen „anvertrauten" Studenten auszubilden und auf die Tätigkeit (vorwiegend) als Deutschlehrer gründlich vorzubereiten. Eine große Zahl der angehenden Studenten beginnt das Studium ohne besonderes Interesse am Germanistikunterricht, manchmal sogar ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache, wofür verschiedene Gründe angeführt werden können. Der wichtigste ist: Diese Studenten werden aufgrund mangelnder anderer Immatrikulationsmöglichkeiten (einer Art indirekten Numerus' clausus) in die Deutschabteilung eingeschrieben. Später im Berufsleben stehen ihnen wenige Einsatzmöglichkeiten außerhalb des Lehrerberufs zur Verfügung, d.h. sie haben kaum Berufschancen. Die Berufsperspektiven haben sich allerdings stark verbessert, seitdem ca. 200 deutsche Firmen in Algerien ansässig sind. Die Motivation zum Deutschstudium fehlt den meisten, vor allem in den ersten zwei Studienjahren. Später im dritten und vierten Studienjahr zeichnet sich eine positivere Haltung dem Studienfach gegenüber auf.
So sehen wir, die Lehrkräfte, es als unsere dringendste Aufgabe an, diese Studenten mit guten Ergebnissen zum Ziel zu führen. Welches ist dieses Ziel?

5 Ziel des Studiums der deutschen Sprache

Das gesellschaftlich-professionelle Ziel der Germanistikausbildung ist es, die Studierenden zu einem Abschluss mit Diplom, wenigstens Licence, zu führen, damit sie einen Beruf ausüben können. Auch wenn nicht alle Studierenden Deutschlehrer werden können, so wäre es wünschenswert, sie als Angestellte bei einer deutschen Firma und somit in eine Erwerbstätigkeit und einen gewissen sozialen Status in die Arbeitswelt zu entlassen.
Das wissenschaftlich-erzieherische Ziel unseres Lehrauftrags besteht in einem größeren Angebot an Fremdsprachen neben dem Französischen und Englischen. Darüber hinaus wollen wir die Neugier der Studierenden an einer zusätzlichen Fremdsprache wecken, denn ein Mehr an Fremdsprachen bedeutet auch ein Mehr an Chancen bei der Jobsuche.
Studenten anderer Fachrichtungen studieren Deutsch als zweite Fremdsprache. Sie „können" schon Arabisch, Französisch und meistens Englisch. Dadurch haben sie die Möglichkeit, nach Deutschland zu reisen, um in Deutschland zu studieren, um Land und die deutsche Kultur näher kennenlernen zu können. Dies – so drücken es (etwa in einer Fragebogenaktion unter 200 Studenten) viele algerische Studierende aus – sei ihr „Traum".

Ausgehend von diesen Angaben lassen wir uns bei der Konzipierung der Curricula für die Germanistikausbildung von folgenden wichtigen Zielen leiten:

- einwandfreier, situationsgerechter, variierter und flexibler mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch,
- Erwerb eines möglichst umfangreichen, angemessenen Wortschatzes,
- Fähigkeit, deutsche Texte aus Literatur, Kultur, Politik, Presse, Landeskunde, Technik, Wissenschaften, Wirtschaft zu verstehen bzw. schreiben und übersetzen zu können,
- interkulturelle Kompetenz, internationale Kommunikationsfähigkeit (europäisches Grundwissen),
- Aneignung wichtiger literarischer, landeskundlicher, kultureller und wissenschaftlicher Kenntnisse aus der deutschsprachigen Welt und Verständnis für kulturelle Differenzen.

Das heißt:

- die Ziele und Methoden des Faches Deutsch als Fremdsprache zu reflektieren,
- die deutsche Sprache und Kultur im Vergleich mit der arabischen Sprache und Kultur unter der Perspektive ihrer Fremdheit zu vermitteln,
- sprach- und kulturbedingte Lehr- und Lernprobleme im Zusammenhang mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache zu erkennen und zu analysieren,
- Kenntnisse in Literatur und Landeskunde des deutschsprachigen Sprachraums zu vermitteln (Antike, Christentum, Reformation und Gegenreformation, Absolutismus, Aufklärung, das Humanitätsideal der Klassik sind Beispiele von Themenkomplexen, die bei den algerischen Studenten auf großes Interesse stoßen, wobei kulturelle, soziale und religiöse Fakten, Situationen, Problemkreise und Komplexe erwähnt, erörtert und oft debattiert werden),
- Methoden zu vermitteln, mit denen die Studenten zu wissenschaftlicher Arbeit, zu kritischer Einordnung der Erkenntnisse und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden.

Inwiefern das Deutschstudium als Hauptbildungsfach (DaF oder Germanistik bzw. Übersetzerwissenschaft) eine Rückwendung zur Muttersprache und zur eigenen Kultur mit einer neuen Qualität leisten kann, möchte ich auf der Basis einiger Abschluss- und Forschungsarbeiten illustrieren, die in dieser Hinsicht bisher abgeschlossen bzw. begonnen wurden (etwa kontrastive, komparatistische Studien, übersetzte Stücke).

Doktorarbeiten:

(1) „Fremdwörter in der deutschen und in der arabischen Sprache. Eine Kontrastive Studie zur Ermittlung der Sprachdynamik unter stark divergierenden wissenschaftlich-wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen" (Frau El Mezouar Amina unter der Leitung von Frau Prof. H. Yamina)
Das Thema mag als „abgedroschen" gelten, die Parallele zur arabischen Sprache und der neue Blickwinkel der Betrachtung wird es in einem neuen Licht erscheinen lassen, da die Kandidatin präzise Antworten auf die Fragen geben wird, die uns am meisten interessieren:

- Werden die Sprachen in allen Zeiten statistisch gesehen eher von den konjunkturellen „Machtsprachen" beeinflusst?
- Wie sieht es mit dem Einfluss der arabischen Sprache auf das Deutsche aus?
- Wie sieht es mit dem Einfluss der deutschen Sprache auf das Arabische aus?
- Und vor allem wie sieht es mit der aktuellen Amerikanisierung/ Anglisierung beider Sprachen aus?
- Welche Bereiche der Kommunikation, des Sprachsystems sind besonders anfällig? Welche sind die „Reinigungsstrategien" beider Sprachen/Sprachkulturen? Werden sie überhaupt überall als notwendig empfunden?

Eine solche Forschung ließe sich zweifelsohne leicht – als eine Station der Kulturbegegnungen – in die interkulturelle Germanistik eingliedern.

(2) „Sprichwörter und Redensarten als Lehr- und Lernstoff. Mehrsprachiges Herangehen mit besonderem Akzent auf DaF in der Übersetzerabteilung in Algerien". «Proverbes, maximes et sentences et leur rôle dans l'apprentissage plurilingue en Traduction/Interprétariat». Viersprachige parömiologische Forschung. (Herr Bouiken Bahi Amar unter Leitung von Frau Prof. H. Yamina)
Sprichwörter und Redewendungen erscheinen oft als Reflexion der Kultur einer bestimmten Volksgemeinschaft. Ziel dieser Arbeit ist es, die interkulturelle Kommunikationskompetenz zu untersuchen:
affektiv: Neugier und Offenheit gegenüber dem Fremden, Empathie (in den Stereotypen und Klischees erscheinen Antipathie und Sympathie),
kognitiv: Wissen über die eigene und fremde Kultur(en),
strategisch: Strategien und Fertigkeiten zur Interpretation eigen- und fremdkulturellen Handelns (Werte, Normen, Rituale, Regeln, Volkstümlichkeiten werden wahrgenommen und verglichen).
Dadurch entsteht ein *Lernen mit allen Sinnen*: Die Lernenden forschen und vergleichen Sprichwörter und Redewendungen innerhalb aber auch außerhalb des Unterrichts, indem sie Kontakt mit anderen sozialen Gruppen aufnehmen (z.B. mit den

Bauern/Bauernweisheiten), alten Leuten (alte Volkstümlichkeit). Sie machen darüber hinaus Erfahrungen im *sozialen Lernen* und können feststellen, dass sie gemeinsam mehr erkunden und erlernen als allein etc.

(3) „Landeskunde an ausgewählten Texten im Germanistikunterricht an algerischen Universitäten. Kritische Analyse und didaktisch-methodische Vorschläge“ (Frau Hammadi Asmaa unter Leitung von Frau Prof. H. Yamina)
Dieser Arbeit liegt die Hauptfrage zugrunde: Inwieweit werden die im Laufe der vierjährigen Licence verwendeten Texte von einem landeskundlichen Inhalt untermauert, der den Zielen des interkulturellen Lernens zweier weit voneinander entfernter Gesellschaften, Völker, Kulturen, nämlich Deutschland und Algerien, Genüge leisten kann?

Magisterarbeiten:

- Phraseologismen im Deutschen und im Kabylischen. Eine interkulturell-linguistische Studie
- Sprachkultur in Deutschland. Aktueller Stand
- Eine sprachliche Analyse der Theaterstücke Berthold Brechts und Abdelkader Alloulas ‚El Ajouad‘. Eine stilistische Studie über ihren Beitrag zur Sprachentwicklung
- Überblick über die berberischen Sprachen in der Welt
- Die Sprache aus der Sicht des Korans
- Mémoires (Abschlussarbeiten: Licence): Phraseologismen in Deutsch, Arabisch und Französisch
- Problematik der Muttersprache und Französisch als erster Fremdsprache in Algerien
- Kontrastive Studie der Sprichwörter: Deutsch, Arabisch
- Die Dialekte und Hocharabisch als Nationalsprache in Algerien
- Untersuchung der Dialekte in Deutschland
- Untersuchung der Pronomen im Arabischen und im Deutschen. Eine kontrastive Studie
- Die Verbkategorie im Deutschen und im Arabischen
- Die Wortarten im Deutschen und Vergleich mit Arabisch
- Die Satzgliedstellung im Deutschen und im Arabischen
- Die Partikel im Deutschen und im Arabischen. Eine kontrastive Studie
- Das phonologische System im Deutschen und im Arabischen. Eine kontrastive Studie
- Der Artikel in der deutschen und in der französischen Sprache. Eine kontrastive Studie

Bei den Doktor-, Magisterarbeiten und Licence-Abschlussarbeiten (Mémoires) habe ich nur diejenigen angeführt, die die kontrastive Methode bzw. das interkultu-

relle Herangehen reflektieren; außerdem geht es hier um eine Auswahl aus den von mir betreuten Forschungen. Es sind weitere Forschungsarbeiten an unserer Abteilung für Germanistik verteidigt worden.

Literatur

Ammon, Ulrich (2009): *Deutsch weltweit. Heute und (über)Morgen. Entwicklungsperspektiven und Aspekte sprachenpolitischer Intervention.* Vortrag auf der IDT 2009. Jena und Weimar (DVD).

Ammon, Ulrich (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache.* Berlin; New York: de Gruyter.

Born, Joachim; Stickel, Gerhard (1993): Deutsch als Verkehrssprache in Europa. In: *Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1992.* Berlin; New York: de Gruyter, 217-235.

Földes, Csaba (1995): Deutsch in Europa: Überlegungen zu Standort, Image und Perspektiven. In: *Wirkendes Wort* 45, 305-317.

Sturm, Dietrich (1987) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen.* München: Hueber.

Topographie der DaF-Studiengänge: Algerien. (http://www.fadaf.de/wiki/index.php?title=Algerien) (20.5.2010).

Topographie der DaF-Studiengänge: Algerien. Oran. (http://www.fadaf.de/wiki/index.php?title=Oran) (20.5.2010).

„Germanistik und Selbsterfindung". Über die Zukunft der deutschen Sprache in Tunesien[1]

Michael Fisch (Université La Manouba, Tunesien)

1 Einführung

In Tunesien steht die deutsche Sprache mit anderen Fremdsprachen in einem großen Wettbewerb. Die Germanistik an sich steht bekanntermaßen weltweit als ein philologisches Fach unter erheblichem Legitimationsdruck. Um die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Tunesien auszubauen, braucht es enorme Anstrengungen.

Während die deutsche Seite mit ihrer globalen Initiative der Partnerschulen und der täglichen Arbeit der deutschen Institutionen in Tunesien (Deutsche Botschaft, Goethe-Institut, DAAD und GTZ) sich weiter engagiert, braucht es auch von tunesischer Seite neue Initiativen.

Wie steht es um die Folgen der Bildungsreform? Was folgt nach der jüngsten universitären Curriculumsreform? Wie ist das Verhältnis von Lehrer und Schüler, Dozent und Student? Wie sieht der Deutschunterricht in Schulen und Universitäten aus? Welche Ziele kann und soll sich die Germanistik in Tunesien stecken?

---

[1] Der vorliegende Beitrag ist angelehnt an den vieldeutigen Titel von David Simo (1987): Germanistik und Selbstfindung. Zur Dialektik Fremdverstehen-Selbstverstehen.

2 Situationsbeschreibung

Tunesien ist ein Land vieler Sprachen. Die Amtssprache ist Arabisch, doch das Französische ist immer noch präsent; nicht zu Unrecht gilt Tunesien nach wie vor als das frankophonste Land im Maghreb (vgl. Böhm 2001: 241). Auch wenn im öffentlichen Leben „Tunesisch“ (ein Dialekt des Arabischen) und Französisch gesprochen wird, drängt die hocharabische Schriftsprache zunehmend die französische Schriftsprache zurück: Öffentliche Ausschilderungen, Straßennamen und Unternehmensbezeichnungen, Medien und Werbung, Informationen in Verkehrsmitteln und vieles andere sind überwiegend arabisch.
Tunesien ist im Rahmen der französischen Kulturpolitik zwar ein privilegiertes Partnerland, allerdings ist die 1992 von der tunesischen Regierung beschlossene Arabisierungskampagne zuletzt noch einmal deutlich verstärkt worden. 98 % der Bevölkerung sprechen Arabisch als Muttersprache (L1); Französisch (L2) ist die Zweitsprache des Landes. Französisch wird ab dem dritten Jahr an den Primarschulen als erste Fremdsprache unterrichtet und bleibt Pflichtsprache bis zum Abitur. Darüber hinaus ist Französisch Pflichtfach für jeden Studierenden unabhängig von dessen Studienfach. Englisch (L3) tritt aufgrund der Globalisierung zunehmend in den Vordergrund und damit in direkte Konkurrenz zum Französischen.[2] Zudem wird Englisch als zweite Fremdsprache ab der achten Klasse unterrichtet und ebenfalls als Pflichtfach bis zum Abitur beibehalten.
Seit 1989 kann an den Sekundarschulen ab der elften Klasse eine dritte Fremdsprache als Wahlpflichtfach belegt werden. Diese dritte Fremdsprache (L4) waren traditionell Italienisch und Spanisch, schon aus geografischer Nähe und historischer Perspektive. Seit einiger Zeit belegt in diesem Sprachenwettbewerb Deutsch (alternierend mit Italienisch) diese Position.
Im aktuellen Schuljahr 2008/2009 lernen 43.782 Schüler Deutsch in der Sekundarstufe.[3] Allerdings stehen seit 1991 für den Deutschunterricht nicht mehr drei Jahre (mit drei Wochenstunden) zur Verfügung sondern nur noch zwei Jahre. An den 130 tunesischen Gymnasien wird Deutsch für die Sekundarstufe angeboten: Hier unterrichten 424 Deutschlehrer 43.782 Deutschschüler, das sind 103 Schüler pro Lehrer.
Zum Vergleich: 442 Italienischlehrer unterrichten 57.994 Italienischschüler, das sind 131 Schüler pro Lehrer; 264 Spanischlehrer unterrichten 35.870 Spanischschüler, das sind 135 Schüler pro Lehrer; außerdem unterrichten 20 Chinesischlehrer 868 Schüler, das sind 51 Schüler pro Lehrer; und nicht zuletzt 17 Russisch-Lehrer unterrichten 554 Schüler, das sind 32 Schüler pro Lehrer.

---

[2] Von insgesamt 2,3 Millionen tunesischen Schülern lernen zwei Millionen Schüler Französisch. Schon jetzt lernen über eine Million tunesische Schüler Englisch, Tendenz steigend.

[3] Aktuelle Zahlen des tunesischen Unterrichtsministeriums: 2-ème Cycle de l’Enseignement de base et Enseignement secondaire public 2008/2009.

Wenn zu diesen Zahlen die Studentenzahlen in den philologischen Fächern hinzugezählt werden, liegt Deutsch knapp vor Italienisch. Daraus ergibt sich folgendes Gesamt-Sprachen-Ranking für Tunesien:

L1 Arabisch
L2 Französisch
L3 Englisch
L4 Deutsch
L5 Italienisch
L6 Spanisch
L7 Türkisch
L8 Russisch
L9 Chinesisch
L10 Koreanisch
L11 Hebräisch

Wie steht es um die deutsche Sprache in Tunesien? Wie lange noch wird sie ihre beachtliche Platzierung halten können? Aus der Erkenntnis, dass der Sprachenwettbewerb für Deutschland weltweit eine Herausforderung darstellt, hat das Auswärtige Amt die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" ins Leben gerufen. Ihr Ziel ist es, ein weltumspannendes Netz von mindestens 1.000 Partnerschulen aufzubauen und damit bei jungen Menschen Interesse für die deutsche Sprache und Kultur zu wecken.[4] Damit knüpft die Bundesregierung – wenn man so will – an das deutsch-tunesische Kulturabkommen an, dass seit 1966 besteht; es stellt die rechtliche Grundlage der kulturpolitischen Beziehungen zwischen den beiden Staaten dar. Weil es nur wenige Abkommen dieser Art mit afrikanischen Staaten gibt, ist das als ein Zeichen des besonderen Interesses der Bundesrepublik Deutschland an Tunesien zu werten – und umgekehrt.
In seinem Vortrag zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik erinnert Wnendt an den selbstgesteckten Auftrag der Bundesregierung, die Förderung der deutschen Sprache zu einem Schwerpunkt der gegenwärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu machen. Es geht dabei um die fünf Schwerpunkte:

(1) Ausbau der deutschen Sprache im jeweiligen nationalen Schulsystem
(2) Schaffung eines zielgruppenorientierten Sprachangebots
(3) Ausbau berufsbezogener Unterrichtskonzepte
(4) Deutschausbildung als zentrales Element
(5) intensives Werben für Deutsch (Wnendt 2008: 446f.)

Einerseits wird die globale Konkurrenz der Sprachen größer, andererseits müssen sich die Deutschvermittler vor Ort fragen lassen, welche Antworten sie auf diese Herausforderung haben. So eröffnet beispielsweise das tunesische Germanistik-

[4] An dieser Initiative sind maßgeblich folgende Institutionen beteiligt: die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austauschdienst, der Pädagogische Austauschdienst.

studium in seiner derzeitigen Form wenig Berufsperspektiven. Ein Akademiker mit einem Abschluss als Deutschlehrer oder als Sprach- oder Literaturwissenschaftler hat kaum Karrierechancen; er ist von Arbeitslosigkeit bedroht und findet auf dem Stellenmarkt wenig Möglichkeiten.[5]
Diese offenkundige Entwicklung, die regelmäßig an den Universitäten zu Streiks der Studierenden führt, sollte im Sinne des akademischen und pädagogischen Nachwuchses erkannt, analysiert und geändert werden. Es muss darum gehen, Antworten für junge Menschen und deren Zukunft zu finden.

3 Deutsch in der Schule

Im sogenannten Schwellenland Tunesien fließen jährlich über 25 % des Staatshaushalts in Erziehung, Hochschulbildung, Forschung und Berufsausbildung. Die neunjährige Schulpflicht ist für die ersten fünf Jahre mit nahezu 100 % erfüllt. Tunesien unternimmt große Anstrengungen, das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt zu heben.[6] Bis 2010 absolvieren 50 % der relevanten Altersstufe ein Universitätsstudium.
Mit dem Programm „Mise à niveau", das zur Steigerung der Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit der tunesischen Wirtschaft konzipiert ist, stellt sich das Land auf die Zollunion mit der EU (seit 2008) ein. Tunesien bemüht sich, bilaterale Forschungskooperationen durch Vereinbarungen beziehungsweise gemeinsame Programme auf Regierungsebene zu beleben, und stellt hierfür erhebliche finanzielle Mittel bereit. Diese Projekte sollen nun auch bei der Sprachförderung in der Schule greifen.
In Tunesien – wie in vielen arabischen Ländern – hat die deutsche Sprache das Image einer schwer erlernbaren Sprache, auch wenn Deutsch als Kultursprache angesehen wird (s. Böhm 2001: 243). Das liegt einerseits am Vorurteil bezüglich der Erlernbarkeit, andererseits auch daran, wie in den Schulen Sprache – insbesondere die deutsche Sprache – unterrichtet wird. Bis heute gibt es keine Möglichkeit, dass durch Vermittlung deutscher Kulturinstitutionen Deutschlehrer aus Deutschland an tunesischen Schulen hospitieren. Das führt zu fehlenden Informationen

[5] Offiziellen Statistiken zufolge finden 15.000 erwerbslose Hochschulabsolventen auch zukünftig keine Arbeit. Hiervon sind vor allem die Absolventen der Studiengänge Management, Jura, Technik und der Sprach-, Literatur- und Humanwissenschaften betroffen.

[6] Dennoch meldet die tunesische Tageszeitung „La Presse de Tunisie" am 19.11.2008, dass die meisten Schüler nach der siebten Klasse die Schule verlassen – das sind circa 65.000 Schüler jährlich. Der Grund liege darin, dass sie die Abschlussprüfungen nicht bestehen. Ein weiterer hoher Anteil von Schülern bricht nach der ersten Sekundarstufe (vor dem Abitur) die Schule ab. Wenn man bedenkt, dass die staatlichen Kosten pro Schüler in der Grundstufe bei circa 500 Euro (860 DT) und in der Sekundarstufe bei circa 680 Euro (1.150 DT) liegen, lassen sich jährliche Kosten von 350 Millionen Euro (600 Millionen DT) verifizieren, die der Staat durch Schulabrecher verliert.

über den praktizierten Sprachunterricht und zu spekulativen Vorurteilen und Klischeevorstellungen.[7]
Es ist mit großer Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass der Sprachunterricht – wie der Unterricht insgesamt – frontal organisiert ist. Das führt dazu, dass Schüler gezwungen werden, auswendig zu lernen und das so Gelernte (spätestens in der Klausur oder Prüfung) zu repetieren. Selbstständiges oder gar spielerisches (kreatives) Lernen scheint da in weiter Ferne.[8]
Es gibt in der tunesischen Jugend ein außergewöhnlich starkes Interesse an einem Universitätsstudium, das zeigen die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter 4.172 Grund-, Gymnasial- und Berufsschülern: 58,6 % der Jugendlichen wollen unbedingt ein Universitätsstudium aufnehmen, 34 % träumen von einer Arbeit nach dem Studium und 33 % möchten ins Ausland zu gehen, um dort zu leben und zu arbeiten. 31,3 % haben Angst vor der beruflichen und 28,3 % vor der persönlichen Zukunft (vgl. La Presse de Tunisie: 26.4.2009).
Weil die deutsche Sprache aber auch Perspektiven für das spätere Erwerbsleben bietet, gibt es nach wie vor ein großes Interesse, diese Sprache zu lernen. Die Zahl der Deutschlerner an Schulen hat sich von 1983 (250 Schüler) bis 1999 (17.600 Schüler) versiebzigfacht. Da die Steigerungsraten nicht linear mit der gleichen Prozentzahl wachsen werden, ergibt sich folgende Prognose für die Zukunft:

1983	**1999**	**2004**	**2009**	**Prognose für 2014**
250	17.600	36.000	43.800	ca. 47.000
		+ 51 % in fünf Jahren	+ 18 % in fünf Jahren	+ 7 % (Faktor 2,8)

Tab. 1

[7] „La Presse de Tunisie“ veröffentlicht am 18.4.2009 eine Reportage zum staatlichen tunesischen Bildungssystem und stellt die Frage, wie es kommt, dass Schüler, die in den staatlichen Schulen sitzenbleiben und schlechte Leistungen bringen, hingegen nach einem Wechsel an private Schulen zu den Klassenbesten gehören. Das Umfeld der staatlichen Schulen und deren Atmosphäre wirkt sich nicht positiv auf die Schüler aus. Viele Schulen sind kaum mit dem Nötigsten ausgestattet, werden nicht instand gehalten und haben weder Grünflächen noch Pausenhöfe. 22 % der Schulen in den ländlichen Regionen Tunesiens haben einem UNICEF-Bericht zufolge nicht einmal Trinkwasser. Im tunesischen Erziehungsministerium wird über die Neugestaltung der Unterrichtszeiten beraten, die in einem krassen Missverhältnis zum internationalen Maßstab stehen. So haben tunesische Schüler im Durchschnitt 168 Unterrichtstage pro Schuljahr, aber eine Wochenstundenzahl von 32 bis 36 Stunden, während die Zahl der Unterrichtstage in Industrieländern zwischen 200 und 240 Tagen mit jeweils 22 Wochenstunden liegt.

[8] Das tunesische Erziehungs- und Ausbildungsministerium erkennt diese Problematik und regt an, dass zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der tunesischen Schüler 800 Sprachlabore angeschafft werden sollen. Es stellt sich nur die Frage, welcher (kompetente) Lehrer diese Sprachlabore aktivieren soll.

Damit hat Tunesien eine der stärksten Zuwachsraten in Afrika zu verzeichnen. Heute gibt es bereits 43.782 Gymnasiasten, die Deutsch gewählt haben; das bedeutet eine Zunahme von sechzig Prozent in den letzten zehn Jahren. Allerdings ist zu konstatieren, dass nur wenige Schüler Deutsch auch in der Abschlussklasse beibehalten. Noch weniger Schüler entscheiden sich für Deutsch als Abiturfach. Von den 60.000 Abiturienten jährlich haben nur 2.500 Abiturienten Deutsch als Prüfungsfach. Das könnte Rückschlüsse auf die Qualität des Deutschunterrichts an tunesischen Schulen zulassen.[9]

Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache liegen in der erhofften späteren Berufsperspektive, in den familiären Kontakten nach Deutschland, aber auch in einem echten Interesse an der deutschen Sprache. 55.000 Tunesier leben in Deutschland (davon 1.500 tunesische Studenten)[10], 700.000 Tunesier gesamt in Europa. Jährlich transferieren diese Migranten nach Angaben der tunesischen Zentralbank über eine Milliarde Euro in ihr Herkunftsland. Diese Ressourcen stellen unter anderem einen Anreiz für das tunesisch-deutsche Bildungsengagement dar.

Noch einmal zu den Abiturmöglichkeiten: In der gymnasialen Oberstufe entscheiden sich die Schüler für eine Spezialisierung aus einem ganzen Strauß von Angeboten (mathematisch-technisch, sprachlich-literarisch etc.). Einige Fachrichtungen sind hierbei besser angesehen als andere, das ist oftmals eine Prestige- und keine Qualitätsfrage. Das Abitur ist landeseinheitlich je nach dieser Spezialisierung organisiert. In der gymnasialen Oberstufe gibt es einen besonderen Oberstufentyp (Pilote), der als Elitezweig gilt.

Die Abiturnoten werden in Farben zusammengefasst: An erster Stelle steht Rosa, an zweiter Stelle Grün, und zuletzt kommen verschiedene Weiß-Varianten. Bei der an sich freien Wahl der Studienfächer an den Universitäten haben die Rosa-Abiturienten das Vorrecht der ersten Wahl; je nach Kapazität kommen dann die Grünen und schließlich die Weißen zum Zuge. So kommt es, dass die Weißen häufig nicht das Fach ihrer ersten Wahl bekommen, sondern ein Fach studieren, das nur auf einem hinteren Platz ihrer Wunschliste steht.

An den Universitäten ist immer wieder zu hören, dass Deutsch von denen studiert wird, die keinen anderen Studienplatz bekommen haben. Streng nach der Devise: lieber einen Platz für ein Germanistikstudium als gar keinen Studienplatz. Auch aus diesem (schlechten Image-)Grund ist die Entwicklung im Bereich des Deutschunterrichts an den Schulen nicht zufriedenstellend und daraus folgend die Situation für Germanistikstudierende an den Universitäten beunruhigend. Es muss darum

---

[9] Böhm (2001: 244) konstatiert: „Der schulische Deutschunterricht wird von der tunesischen Seite selbständig organisiert und nach außen hin fast vollständig abgeschottet. […] Repräsentanten der deutschen Mittlerorganisationen haben keinen Zugang zu tunesischen Schulen. Mit Informationen über Lehrmaterialien oder den Aufbau des Deutschunterrichts halten sich die tunesischen Stellen sehr bedeckt.“

[10] 9.000 Tunesier studieren ohne Stipendien in folgenden Ländern: 4.000 in Frankreich, 1.500 in Deutschland, jeweils 800 in Kanada und in der Ukraine, jeweils 500 in Rumänien und Russland; in großem Abstand folgen weitere Länder. Zum Vergleich: An tunesischen Universitäten waren zuletzt 3.500 ausländische Studenten eingeschrieben, darunter fünf Deutsche.

gehen, den Studiengang Germanistik (Deutsch als Fremdsprache) zu professionalisieren und zu spezialisieren und das Studium den Bedürfnissen der Studierenden (und nicht der Lehrenden) anzupassen.

4 Deutsch an der Universität

Es gibt in Tunesien eine Erwartungshaltung hinsichtlich einer zweiten Hochschulreform.[11] Die Erkenntnis, dass steigende Studentenzahlen eine (quantitative wie qualitative) Herausforderung für die Universitäten sind, ist offensichtlich. Von den 60.000 Studierenden an den Philologischen Fakultäten sind im Fach Germanistik 2.000 eingeschrieben. Es gibt 600 neue Deutsch-Studierende pro Jahr, das bedeutet einen aktuellen Höchststand.[12]
Die Studentenzahlen verzeichnen insgesamt einen steilen Anstieg: Vor zehn Jahren hatte Tunesien 150.000 Studenten, 2005 waren es 350.000, und für 2010 rechnet das Bildungsministerium mit einem vorläufigen Höhepunkt von knapp 500.000 Studenten. Bei einer Bevölkerungszahl von 10 Millionen Tunesiern sind das 20 %. Derzeit besuchen 40 % der Zwanzig- bis Vierundzwanzigjährigen eine Universität und 2010 wird es die Hälfte (50 %) dieser Altersgruppe sein. Vor allem der Anteil von studierenden Frauen wächst stetig. Mit zahlreichen Neugründungen von Universitäten und Forschungseinrichtungen ist eine Bildungslandschaft entstanden, deren Potentiale im arabischen und afrikanischen Vergleich sehr bemerkenswert sind.

1995	2000	2005	2010	Prognose für 2015
	150.000	350.000	500.000	ca. 600.000
		+ 57 % in fünf Jahren	+ 30 % in fünf Jahren	+ 20 % (Faktor 1,5)

Tab. 2

In Tunesien geschieht die soziale Bildungsausweitung in außergewöhnlichem Umfang. Knapp die Hälfte der jungen Generation studiert. Der Schwerpunkt der Bildungsinvestitionen liegt allerdings bei den sogenannten Technologieparks: Hier sollen naturwissenschaftliche Fakultäten, Forschungszentren und Firmensitze zusammengeführt werden.[13] Die älteste tunesische Universität „Université La Ma-

[11] Es liegt ein zweiteiliger „Guide de l’orientation universitaire 2007“ des tunesischen Ministeriums für Unterricht, Wissenschaft und Bildung vor.

[12] Die achtzehn privaten tunesischen Universitäten bieten das Fach Germanistik nicht an; mit Ausnahme der Université Arabe de Sciences.

[13] Sieben Technologieparks bestehen bereits (vgl. Breuer 2006: 9).

nouba“ nimmt sich vergleichsweise bescheiden aus, auch wenn über 30.000 Studierende an zwölf Fakultäten beziehungsweise Lehrinstituten eingeschrieben sind. Gut ausgestattet sind die neuen Fakultäten Betriebswirtschaftslehre, Höhere Handelsschule und Informatik.[14]

Die Universität La Manouba ist die historische Universität Tunesiens, sie wurde 1958 (zwei Jahre nach der Unabhängigkeit des Landes) gegründet und 1980 aus der Hauptstadt hinaus aufs Land verlegt, fünf Kilometer vor den Ort La Manouba. Die Universität war ursprünglich geisteswissenschaftlich ausgerichtet, doch inzwischen sind zahlreiche andere Fachrichtungen hinzugekommen. Die Fremdsprachenabteilung ist an der Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités angesiedelt. Das Studienfach Germanistik (Deutsch als Fremdsprache) liegt hinter Französisch und Englisch und vor der Romanistik (Italienisch und Spanisch). 600 Deutsch-Studierende sind an der Université La Manouba eingeschrieben. Im aktuellen Studienjahr begannen 220 Studenten ihr Studium.

In Tunesien kann Deutsch als Fremdsprache an vier Fakultäten im Hauptfach studiert werden, namentlich an der Deutschabteilung der Université La Manouba, an der auch das DAAD-Lektorat und die DAAD-Sprachassistenz angesiedelt sind, und an drei weiteren staatlichen Universitäten. Die Ausbildung der Deutschlehrer erfolgt ebenfalls hier.

Die Studentenschaft in der Germanistik ist heterogen. Die Studierenden kommen sowohl aus der Stadt als auch vom Lande, aus der wohlhabenden aber vor allem aus der ärmeren Schicht. Die urban-bildungsbürgerliche Tradition hat mit der genannten sozialen Bildungsausweitung ihren exklusiven Stellenwert verloren. Bis zu zehn Prozent der Studierenden der Deutschsektion sind Muttersprachler, denn sie sind als Kinder der sogenannten Gastarbeitergeneration meist in einer deutschen Großstadt aufgewachsen und mit dem sechsten Lebensjahr zurückgekehrt, um in Tunesien die Schule zu besuchen – einige haben ihr Abitur in Deutschland absolviert. Viele haben verwandtschaftliche Bindungen nach Deutschland.

Die aktuelle Studienreform unter dem Kürzel LMD (Licence, Master, Doktorat) trat zu Beginn des Hochschuljahres 2006 an der Université La Manouba in Kraft. Hier beschreibt man derzeit auch die Lehrinhalte nach einem neuen curricularen Muster, die spätestens ab 2010 die anderen Universitäten übernehmen sollen. Die Studienreform folgt französischen und kanadischen Vorbildern beziehungsweise Kooperationsvorgaben. Die zu erzielenden akademischen Titel sollen mit den weltweit anerkannten Abschlüssen Bachelor, Master und Doktor äquivalent sein.

Bis 2005 gab es ein Germanistikstudium, das sich in ein Grundstudium (Premier Cycle) und in einen Hauptstudium (Second Cycle) aufteilte. Beide Teile umfassten jeweils vier Semester, sodass dieses Studium vier Jahre dauerte. Im Premier Cycle wurden die Grundlagen der Germanistik vermittelt und im Second Cycle stand die

[14] Laut einer Bewertung der Weltorganisation Aide Universal (Paris) zählen jetzt erstmals auch drei tunesische Hochschulen zu den besten 400 Universitäten weltweit. Dabei handelt es sich um das Institut supérieur de Gestion in Le Bardo, Tunis, das Hochschulinstitut für Kommerz in Karthago, Tunis und die Hochschule für Wirtschafts- und Handelswissenschaften in Montfleury, Tunis.

Fachwissenschaft mit den Bereichen Linguistik, Literatur und Landeskunde im Vordergrund.[15] Nach drei Jahren erwarb der Studierende den Abschluss »Licence« und nach vier Jahren „Maîtrise". Der vierjährige Hauptfachstudiengang wurde zugunsten eines dreijährigen Studiengangs mit dem Abschluss Magister reformiert.
Mit der Reform des Studiengangs wurde das Germanistikstudium in Manouba in die parallelen Teilbereiche „applique" (berufsorientiert) und „fondamental" (philologisch) aufgeteilt. Zwei Drittel der Studierenden entscheiden sich immer noch für „fondamental" und nicht für „applique", auch wenn sie hoffen, einen Beruf zu finden, in dem Deutschkenntnisse von Bedeutung sind. Im ersten Studienjahr erfolgt der Sprachunterricht gemeinsam.[16]
Das Lehramtsstudium (innerhalb des LMD) richtet sich ausschließlich an die Studierenden, die Gymnasiallehrer für Deutsch werden wollen. Der Abschluss (nach drei Jahren) ist das Diplom (Licence), danach folgt ein sechswöchiges Referendariat mit dem Abschluss des Deutschlehrer-Zertifikats (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques d'Enseignement Secondaire – CAPES) mit der Lehrbefähigung für Deutsch an Sekundarschulen, sprich an Gymnasien. Nach zwei bis vier Jahren Unterrichtserfahrung bekommt der Interessierte eine Festanstellung (Agrégation).[17]
Problematisch erscheint hier, dass eine fachdidaktische und methodische Ausbildung nicht stattfindet. Was wiederum Folgen für den Deutschunterricht an den Schulen hat. Neben dem Lehramt gibt es die Möglichkeit des klassisch-philologischen Studiums mit dem Abschluss Master. In einem zweijährigen Aufbaustudium kann der Magister erworben werden. Meistens haben diese besonders qualifizierten Studierenden bereits eine Anstellung als Deutschlehrer, darum finden die Seminare hierfür freitags und samstags statt. Nach dem ersten Studienjahr absolvieren die Studierenden eine Prüfung. Wenn sie diese bestanden haben, können sie im zweiten Jahr ihre Magisterarbeit anfertigen.
Zukünftig werden die Studiengänge mit den Abschlüssen Maîtrise und Magister zu einem neuen Master-Studiengang verschmolzen. Eine Promotion ist möglich, allerdings versuchen die sehr wenigen Doktoranden in einem Sandwich-Modell in Deutschland (und auch in Frankreich) zu promovieren. Seit dem Wintersemester 2009 gibt es keinen Studiengang „fondamental" (philologisch) im Fach Germa-

[15] An den Universitäten dauert der Erste Zyklus mindestens zwei Jahre und führt zum Diplôme d'Etudes universitaires du premier Cycle. Der Zweite Zyklus dauert weitere zwei Jahre und führt zur Maîtrise oder Licence. Der Dritte Zyklus führt zum Mastère und zum Doctorat. An den Hochschulen müssen die Lehrenden (Maître-Assistants) einen Master-Abschluss besitzen. Das Aufbaustudium ab dem fünften Jahr ist abgeschafft.

[16] Immer wieder kommt es zu Studierenden-Protesten gegen diese Reform, denn nur ein Bruchteil der Studierenden wird zum vierten Studienjahr zugelassen. Die Universitäten werden vom Ministerium qua Reform aufgefordert, stärker auszusortieren. Als Grundlage hierfür dient ein Forderungskatalog mit 180 Bewertungskriterien (Crédit-points). Es kommt immer wieder zu mehrwöchigen Streiks; zuletzt zu gewalttätigen Auseinandersetzung zwischen Studierenden und der Polizei im November 2009.

[17] Im Jahr 2007 wurden nur fünfzehn Gymnasiallehrer für Deutsch eingestellt, sprich eine sehr große Mehrheit von Referendaren findet gar keine Anstellung als Deutschlehrer. 2010 soll es Gerüchten zufolge keine weiteren Lehrerstellen für Deutsch geben.

nistik mehr. Auf die offiziellen Beschwerden der Deutschen Botschaft in Tunesien und des DAAD in Bonn gab es bislang keine Antwort von Seiten des tunesischen Hochschulministeriums. Zeitgleich ist geplant, den Master-Studiengang für „applique“ (berufsorientiert) abzuschaffen. Diese paradoxe, weil widersprüchliche Entscheidung zeigt die Planlosigkeit des Ministeriums. Einerseits wird die Germanistik in ihren grundlegenden Fächern nicht mehr angeboten und dafür auf ein berufsorientiertes Sprachstudium angestrebt, andererseits wird dieses so formulierte Ziel dann wiederum nach dem Abschluss Licence (Bachelor) von den Studierenden nicht weiterverfolgt werden können. Offenkundig wird das Ziel verfolgt, die traditionelle Germanistik in Tunesien abzuschaffen.[18]

Allerdings hat die Germanistik in Tunesien viele Chancen nicht genutzt und keine eigenständigen Perspektiven entwickelt, die sie – auch im internationalen Kontext – respektabel macht. So überwiegt an den Universitäten noch immer ein Sprachverständnis, das ausschließlich hermeneutisch ist. In der Literaturwissenschaft verbleibt man etwa bei der Interpretation innerhalb von Lesetexten, in der Landeskunde innerhalb der das Sachwissen vermittelnden Ansprache, in der Informatik innerhalb von Programmanwendungen. Man lernt nicht, wie die Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Texten, von Autoren selbst oder von Programmiersprachen aussehen. Auch gibt es noch keinen Studiengang für Übersetzung, allerdings werden (unzureichende) Kenntnisse des Übersetzens im Rahmen des Germanistikstudiums vermittelt. Auch Fachsprachen wie Wirtschaftsdeutsch oder Deutsch für den Beruf sind immer noch zu wenig berücksichtigt, auch wenn sie im Studium vorkommen.

5 Curricula-Reform an der Université La Manouba

An der Université La Manouba mit ihrer Abteilung für Germanistik innerhalb der Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités wurde vor drei Jahren eine Reform des Curriculums realisiert.[19] Das Studium ist streng nach einem Punktesystem organisiert: Pro Semester können die Studierenden 30 Crédits erreichen – das macht nach drei Studienjahren (zwei Semestern) insgesamt 180 Crédits. Diese Crédits werden anhand der Ergebnisse in den Klausuren und in den Prüfungen vergeben.

[18] Schon jetzt werden im Masterstudiengang (mangels Deutsch-Dozenten) über zwei Drittel der Seminare auf Französisch angeboten. Die Studierenden der so genannten »petites langues« Deutsch, Italienisch und Spanisch werden in gemeinsamen Kursen in sogenannten „neutralen Sprachen“ Arabisch oder Französisch unterrichtet. Hier rächt sich die mangelnde Fürsorge, sich schon früher um wissenschaftlichen Nachwuchs in der Germanistik zu kümmern.

[19] Folgende dreizehn Universitäten unterstehen dem Bildungsministerium: Université Virtuelle, Université Ezzitouna, Université La Manouba, Université de Tunis, Université de Tunis El Manar, Université du 7 novembre à Carthage, Université de Jendouba, Université de Sousse, Université de Monastir, Université de Kairouan, Université de Sfax, Université de Gabès, Université de Gafsa. Deutsch kann im Nebenfach an der theologischen Universität Zeitouna in Tunis und an der Handelsfachschule Institute des Hautes Etudes Commerciales studiert werden.

Im Vordergrund der Leistungsüberprüfung stehen pro Semester fünf schriftliche Klausuren und zwei mündliche Prüfungen plus fünf weitere Tests in den drei Sprachen (Arabisch, Französisch, Englisch) und in den praktischen Fächern (Informatik, Lernstrategien, Technik, Marketing etc.). Bis zu zwölf Leistungsüberprüfungen pro Semester fördert vor allem ein fleißiges Auswendiglernen von Fakten, nicht aber das selbstständige Denken oder das Herausbilden von eigenen Positionen.[20]
Das Stundenpensum für Studierende, die regelmäßig ihre Seminare besuchen, beträgt zwischen 29 und 31 Wochenstunden. Der starre und übervolle Stundenplan ist keine Chance, sondern ein Hindernis. Viele Studenten finanzieren ihr Studium allein und arbeiten oft abends und nachts. Das führt zwangsläufig zu unregelmäßig besuchten Seminaren und zu Frustration, weil der Lernerfolg ausbleibt und das Ziel eines in der Regelzeit absolvierten Studiums kaum realisierbar erscheint.
Auch weil viele Studierende im ersten Semester über nur mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen, schaffen meist nur 20 % eines Jahrgangs den Schritt in das zweite Studienjahr. Diese sehr steile Progression führt dazu, dass das erste Studienjahr zukünftig noch stärker besucht wird, weil viele einen zweiten und dritten Anlauf nehmen und auch neue Abiturienten in die Universitäten drängen. Ein Seminar im ersten Jahr mit bis zu hundert Teilnehmern ist hier keine Seltenheit. Klausuren im ersten Jahr werden mit bis zu zweihundert Teilnehmern geschrieben.
Leider ist Tunesien und seine Bildungslandschaft von dem selbstgesteckten Ziel einer Internationalisierung von Lehre und Forschung und einer Öffnung in Richtung Afrika weit entfernt. Es steht zu befürchten, dass hier sowohl der politische Wille als auch die gesellschaftlichen Voraussetzungen fehlen. Bis jetzt hat Tunesien eine soziale Bildungsreform lediglich in Richtung Quantität erreicht. Es gibt noch keine Antwort auf die Frage nach einer Qualitätssteigerung im Bereich Bildung und Wissenschaft. (Weltbank und Europäische Kommission finanzieren in großem Umfang diese Reformen und wollen greifbare Ergebnisse sehen.)
Die Chancen für eine zweite Bildungsreform, die ihren Namen verdient und die für ein stärker entwickeltes (zweites) Curriculum eintritt, müssen neue Möglichkeiten in diese Richtung eröffnen. Qualität kann zum Beispiel die individuelle Spezialisierung, die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fächern oder die Möglichkeit von Fächerkombinationen bedeuten.
So ist derzeit an der Université La Manouba nur ein Hauptstudium, nicht aber ein Nebenfachstudium in der Germanistik möglich. Auch die Aufteilung in die drei traditionellen und elementaren Bereiche Linguistik, Literatur und Landeskunde wäre zwingend zu überdenken. Sind diese Bereiche (in dieser Abgrenzung) überhaupt für eine angewandte Germanistik sinnvoll?

---

[20] Dennoch hat die Université La Manouba ihren anerkannten Ruf behalten und belegt im informellen universitären Ranking Tunesiens den ersten Platz. Zahlreiche Geisteswissenschaftler haben hier studiert und wurden an die anderen, neu gegründeten Universitäten berufen. Bei den landesweit einheitlichen Zulassungsprüfungen für das Schulreferendariat (CAPES) erzielen die Manouba-Absolventen den besten Durchschnitt. Die Notengebung an der Université La Manouba ist strenger als an allen anderen tunesischen Universitäten; im französischen Punktesystem von 0 bis 20 erreicht kaum ein Studierender im Durchschnitt mehr als 12 Punkte.

Bei allem Reformeifer für ein neues Curriculum sollte nicht vergessen werden, dass (wie in den Schulen so auch in den Seminaren) noch immer ein Frontalunterricht vorherrscht. Keineswegs wird hier die eigene Denk- und Erkenntnisfähigkeit gefördert. Diese traditionelle Form der Wissensvermittlung führt weiterhin dazu, dass die Studierenden memorieren und zum Zeitpunkt der Prüfung dieses auswendig gelernte Wissen abrufen. Diese Seminarform ist überholt, weil sie die Teilnehmer weder inspiriert noch fördert. Eigeninitiative, um die eigenen Studienleistungen selbsttätig zu verbessern, gibt es bei sehr wenigen Studierenden.[21]
Die beiden Germanistik-Studiengänge „Licence fondamentale d'allemand" (philologisch) und „Licence de langue allemande appliquee" (angewandt) werden sich nur dann professionalisieren, wenn das auch ihre Lehrenden tun. Ganz nach der Devise, ein Schüler ist immer so gut wie sein Lehrer. Eben diese Lehrer (Universitätsdozenten) müssen die Individualität von Studierenden hinsichtlich ihrer Spezialisierung fördern, und ebenso deren kommunikative wie interkulturelle Kompetenzen ansprechen. Insgesamt sollten allgemeine Kompetenzen (auch Sozialformen) gefördert werden und individuelle Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten sollten eine größere Bedeutung spielen als bislang. Für die Université La Manouba gilt aber auch, dass 1.300 Dozenten circa 30.000 Studierende unterrichten. Im Schnitt sind das pro Seminar fünfundzwanzig Studenten. In der Deutschabteilung kommen derzeit zehn Dozenten auf circa vierhundert Deutsch-Studierende, das sind pro Dozent vierzig Studierende. Allerdings kommt es besonders im ersten Studienjahr immer wieder zu Seminaren mit bis zu hundert Teilnehmern und in den höheren Semestern mit entsprechend weniger Studierenden.

6 Deutsch in der Praxis

Auch wenn global gesehen die Bedeutung des Deutschen in der Wirtschaft niedriger ist als allgemein angenommen, wächst dessen Relevanz in Tunesien. Im Maghreb ist Tunesien das wirtschaftlich am weitesten entwickelte Land. In den Bereichen globaler Wettbewerb und wirtschaftlicher Freiheit liegt Tunesien vor Portugal und Italien; zudem weit vor Marokko und Algerien (s. Breuer 2006: 5).[22]
Tunesische Großprojekte, an denen auch deutsche Investoren beteiligt sind, sind Straßen- und Autobahnbau, Neu- und Ausbau von Flug- und Wasserhäfen, Klär- und Meerwasserentsalzungsanlagen, Stadtentwicklung und Tourismus, nicht zuletzt Investitionen in den Sektoren Chemie, Öl und Gas. Groß- und Einzelhandel, Vertriebswesen und Handelsvertretung sowie Tourismus bieten Arbeitsperspektiven für Deutschlerner.

[21] Das bestätigt vielleicht auch der erste Bericht über die kulturelle Entwicklung der arabischen Länder, den „La Presse de Tunisie" am 21.11.2008 veröffentlichte. So erreiche beispielsweise die durchschnittliche Lesefreudigkeit der arabischen Bevölkerung nur vier Prozent der durchschnittlichen Lesebegeisterung in England. In arabischen Ländern komme ein Buch (Novität) auf zwölftausend Einwohner, in England erreiche ein Buch fünfhundert Einwohner.

[22] Im Bereich des Tourismus liegt Tunesien in der arabischen Welt an zweiter Position.

Tunesien will in den nächsten Jahren im Sektor Energie die größten Investitionen unternehmen. Auch in Hinblick auf die Senkung der Treibhausgase wird Tunesien im Bereich Solarenergie mit Deutschland kooperieren. Hier und auch in den Bereichen verarbeitende Industrie, Transport und Logistik werden zunehmend Arbeitsplätze entstehen, bei denen Deutschkenntnisse von Bedeutung sind (s. Breuer 2008: 4).

Englisch ist in der Europäischen Union nach wie vor die erste Arbeitssprache und hat das Französische stark zurückgedrängt. Auch in Nordafrika verliert die französische Sprache nach und nach an Bedeutung. Das bietet eine Chance für die deutsche Sprache in Tunesien, denn deutsche Unternehmen investieren hier mit steigender Tendenz und schaffen Arbeitsplätze. Schon lange haben Italienisch und Spanisch ihre Plätze an das Deutsche abgegeben.

Nach wie vor entstehen Arbeitsplätze in der Tourismusbranche. Hierfür werden neben der sprachlichen Ausbildung (an Schulen und Universitäten) weitere Qualifikationswünsche geäußert.[23] Es geht im Deutschunterricht vor allem um die fachsprachliche Ausbildung, beispielsweise mündlicher Dialog und schriftliche Korrespondenz, Betriebswirtschaft und Rechnungswesen, Marketing und Strategieentwicklung, Informatik und Berufsleben.[24]

Deutsche Firmen, die in Tunesien investieren, erwarten von potentiellen Arbeitnehmern Fähigkeiten in den Bereichen Telekommunikation und Geschäftskorrespondenz, Auftragsabwicklung (Import, Export, Transport und Zoll), Verständnis von Wirtschaftstexten, Büroverwaltung und Textverarbeitung (Analyse und Statistik), Wissen über das Wirtschaftsleben in Deutschland und verwaltungstechnische

[23] Die tunesische Fremdenverkehrsbehörde ONTT veröffentlichte am 8. Januar 2009 folgende Zahlen für das vergangene Jahr: Die Gesamtzahl der Touristen stieg um vier Prozent auf ca. sieben Millionen; dabei stieg die Zahl der europäischen Touristen um 58 % auf über vier Millionen an. 2001 waren es noch eine Million deutsche Urlauber. Nach dem Attentat von Djerba sind diese Zahlen stark gesunken. 2008 waren circa 550.000 deutsche Urlauber in Tunesien. Deutsche Touristen zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Durchschnitt elf Tage in Tunesien bleiben (andere Nationen im Vergleich sechs Tage) und während ihres Aufenthalts circa 812 Euro ausgeben. Deutsche Touristen kommen zu allen Jahreszeiten und machen Ausflüge in alle Landesteile. Nach den jüngsten Ministerratsbeschlüssen zur Förderung des tunesischen Tourismus-Sektors läge ein besonderes Augenmerk auf der qualitativen Modernisierung der Hotelfachschulen und der stärkeren Anpassung der Ausbildung an die vorhandenen Beschäftigungsmöglichkeiten in der Branche. Über zwei Drittel der Absolventen der staatlichen und privaten Hotelschulen finden nach der Ausbildung keine feste Anstellung in der Tourismusbranche, da die Hotels nur in der Hauptsaison einen erhöhten Personalbedarf haben und sich außerhalb der Saison nicht mit zusätzlichen Personalkosten belasten wollen. Die Hotelfachkräfte suchen sich also Jobs in anderen Bereichen mit langfristigen Anstellungsmöglichkeiten, so dass die Hoteliers in den Sommermonaten nach Personal suchen und das nehmen, was sie bekommen können. Auch die duale Berufsausbildung hat sich für diesen Bereich nicht als nützlich erwiesen, da die Auszubildenden während ihres praktischen Ausbildungsteils in den Hotels nur in den wenigsten Fällen einen sachkundigen Betreuer haben (vgl. La Presse de Tunisie: 17.2.2009).

[24] Im steigenden Arbeitsplatzsektor der Call-Center gibt es neue Berufsperspektiven. Im Bericht zur ersten Arbeitstagung der Betreiber von Call-Centern am 16. Januar 2009 in Tunis beklagen sich diese zunehmend über das schlechte Sprachniveau der tunesischen Hochschulabsolventen. Nur 10 % der Jungakademiker, die sich für einen Job im Call-Center bewerben, hätten ausreichende Sprachkenntnisse.

Abläufe (kaufmännisch und juristisch), Übersetzen und Dolmetschen – und nicht zuletzt Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein und Selbständigkeit.
Die interkulturelle Kommunikation spielt vor allem im Tourismus eine übergeordnete Bedeutung, denn in einer globalen (Tourismus-)Welt müssen die Teilnehmer an dieser Welt international kommunizieren, Kulturen verstehen und respektieren, die Fähigkeit erlernen, sich in anderen Kulturen sicher zu bewegen, Sprach- und Kulturkenntnisse zu verbessern. Ein Ziel könnte sein, einen binationalen Studiengang „Tunesisch-Deutsch" einzurichten, so wie es Abdelaziz Bouchara (2008) für Marokko fordert.
Bouchara weist darauf hin, dass es bereits einen binationalen Studiengang „Internationale Kommunikation Deutschland-China" gibt, der von der Universität in Göttingen und den Hochschulen in Nanjing und Beijing durchgeführt wird. Dieses Pilotprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung könnte Nachahmer in weiteren Ländern und Regionen finden. Vielleicht ist auch ein Studiengang „Internationale Kommunikation Deutschland-Maghreb" denkbar, denn der nordafrikanisch-arabische Raum wird unbestritten eine wachsende Rolle für Deutschland und Europa spielen.

7 Perspektiven

Es ist unumstritten, dass im Zuge der globalen Wettbewerbsfähigkeit der tunesische Arbeitsmarkt ein besseres Niveau seiner Universitätsabsolventen braucht. Insbesondere die deutsch-tunesischen Wirtschaftskooperationen bieten hier ein starkes Potential, den praktisch ausgebildeten Germanistikstudenten eine berufliche Perspektive zu eröffnen.
Wenngleich es darum gehen muss, den Studiengang Germanistik in der beschriebenen Richtung zu reformieren, muss auch die Spezialisierung von Akademikern eine (neue) Möglichkeit finden. Die tunesische Germanistik ist in keiner Weise international, darum braucht sie ebenso Soziolinguisten wie Komparatisten, Grammatiker wie Literaturhistoriker usw.
Neben der staatlichen Bildungsreform benötigen die germanistischen Fakultäten eine Curriculumsentwicklung. Sie muss der Professionalisierung des Studienangebots dienen mit dem Ziel auf Praxis- und Berufsorientierung und/oder Spezialisierung im Bereich der akademischen Fortbildung. Es muss zu einem fächerübergreifenden (interdisziplinären) Dialog der Germanistik kommen.
Die Lehrkräfte (Universitätsdozenten) müssen sich weiterbilden, spezialisieren und brauchen eine regelmäßige Evaluation. Die traditionelle Auffassung einer Germanistik innerhalb der Geisteswissenschaft scheint spätestens seit dem Beginn des europäischen Bologna-Prozesses überholt, darum kann es in den Zeiten der Globalisierung (auch der Germanistik) nur den Schritt nach vorn geben: weg von einer Nationalphilologie hin zur Weltliteratur (Goethe).

Auch das Angebot an DAAD-Forschungsstipendien sollte ausreichender genutzt werden für Forschungsaufenthalte in Deutschland. Der DAAD bietet schon jetzt neben dem Akademikeraustausch ein Programm zum Praktikantenaustausch. Es ist jedoch betrüblich, dass es keine DAAD-Förderung für Bachelor-Absolventen mehr gibt; erst nach dem Master-Abschluss können sich tunesische Bewerber für ein Promotionsstudium in Deutschland bewerben. Der Verweis auf die Deutsch-Jordanische Universität in Amman ist hier wenig hilfreich, denn vor allem Germanistik-Studierende wollen in Deutschland studieren, dort deutsche Alltags- und Kulturerfahrungen machen und eben nicht in einem alternativen arabischen Land ihren Abschluss erwerben. Bis jetzt gab es darum kaum einen tunesischen Bewerber für die GJU in Amman. Übrigens ist die Zahl der Master-Studierenden im Fach Germanistik/Deutsch als Fremdsprache sowohl an der German-Jordanien University als auch an der Université La Manouba nahezu identisch; allerdings an der GJU mit hohem finanziellen Aufwand und enormer deutscher Unterstützung. Zukünftig wird wohl ein bedeutendes Augenmerk auf den Austausch im Rahmen der Berufsausbildung und Berufspraxis fallen, wie es übrigens die GJU erfolgreich praktiziert. In Tunesien finanzieren schon jetzt die deutsche Bundesregierung und die Europäische Kommission Projekte zur beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung.

Literatur

Böhm, Michael Anton (2001): *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 52).

Bouchara, Abdelaziz (2008): Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung? In: *Info DaF* 5, 467-480.

Breuer, Siegfried (2008): Tunesien sucht den Anschluss. Positive Zukunftsaussichten für den Standort Tunesien. In: *Partenaire und Development. Zeitschrift der Deutsch-Tunesischen Industrie- und Handelskammer* 4, 4-5.

Siegfried Breuer (2006): *Wirtschaftsführer Tunesien*. Köln: Bundesagentur für Außenwirtschaft.

Simo, David (1987): Germanistik und Selbstfindung. Zur Dialektik Fremdverstehen-Selbstverstehen. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des 1. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*. München: Iudicium, 693-700.

Wnendt, Werner (2008): Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die deutsche Sprache. In: *Info DaF* 5, 445-452.

Deutsch als Fachfremdsprache für russische Bauingenieure und Architekten aus der Perspektive des Bologna-Prozesses

Sinaida Fomina (Universität für Architektur und Bauwesen Woronesh, Russische Föderation)

1 Bedingungsfaktoren und Perspektiven germanistischer Studiengänge am Beispiel der Universität für Architektur und Bauwesen Woronesh

Der Bedarf an hochqualifizierten und sprachkompetenten Maschinenbauingenieuren steigt. Gesucht werden akademisch ausgebildete Ingenieure für die Entwicklung und Konstruktion neuer Maschinen und Anlagen sowie Bauingenieure und Architekten mit guten Sprachkenntnissen, die sich in fremden Kulturen gut zurechtfinden können. In der Produktion, im Vertrieb und im Service komplexer Systeme werden sie dringend benötigt. Erfolg haben Absolventen, die innovative Technologien mit soliden maschinenbaulichen Grundlagen verbinden können. Neben den fachlichen Qualifikationen sind für eine erfolgreiche Karriere (beispielsweise in Deutschland) gute Deutschkenntnisse entscheidend. Daraus resultiert, dass sowohl berufsorientierte Sprachkompetenzen (im Bereich Deutsch) als auch interkulturelle Handlungskompetenzen an den russischen technischen Hochschulen aktiv trainiert und den Studierenden in all ihrer Vielfalt vermittelt werden sollen. Es entsteht ein neues Profil des Bauingenieurs unter den Bedingungen der Globalisierungsprozesse, die neue Anforderungen an die Bauingenieure und Architekten stellen: gut ausgebildet zu sein, über berufliche Kompetenz und berufliche

Fähigkeiten zu verfügen, den neuen Anforderungen des Globalisierungsmarktes zu entsprechen, erfolgreich zu agieren, fähig zu sein, Ansehen zu erwerben, in einem internationalen Team zu arbeiten, gute Kommunikationsfähigkeiten vorweisen zu können, interkulturelle Kompetenz zu besitzen, gute Deutschkenntnisse zu haben etc. In kürzester Zeit sind völlig neue profilorientierte Fachrichtungen (etwa neue Architektur-, Designer- und Bautechnologien) an der Bauuniversität Woronesh entstanden und jedes Jahr erscheinen weitere. Diese Herausforderungen führen zu entsprechend differenzierten Veränderungen, die im Resultat eine im Vergleich zu früher deutlich stärkere Profilbildung germanistischer Studiengänge bedeuten.
Eine intensive Entwicklung deutsch-russischer Beziehungen auf zahlreichen Gebieten der Technik, Naturwissenschaft, Industrie, Wirtschaft etc., der aktive Austausch von technisch-naturwissenschaftlichen Informationen sowie gemeinsame Projekte russischer und deutscher Firmen machen es notwendig, vor allem der praktischen fachorientierten Fremdsprachenbeherrschung eine ganz besondere Bedeutung beizumessen und die Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts (hier: des Deutschunterrichts) an den Hochschulen mit technischem Profil zu konkretisieren. Und da stellt sich die Frage: Was tun?
Der Trend in den Ingenieurs- und Informatikstudiengängen geht klar in die Richtung, die Studierenden praxisnäher und lebensnäher auszubilden. Und in diesem Zusammenhang ist die Rolle der Deutschlektoren durchaus bedeutsam. An unserer Bauuniversität gibt es 25 unterschiedliche Grundfachrichtungen, in denen Deutsch als Fachsprache unterrichtet wird: Bauwesen und Baustoffe, Baumaschinen, Bauautomatisierung, Architektur, Straßenbau, Wärmeversorgung und Lüftung, Wasserversorgung und Wasserableitung, Feuersicherheit, Bauwirtschaft u.a. Unser Lehrstuhl hat die Zeichen der Globalisierung erkannt und das Lehrangebot wesentlich erweitert. Die aktuellen Aufgaben der Deutschlehrer sind außerdem mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie den Verordnungen der Bologna-Konvention verknüpft. Für die Akkreditierung dieser Studiengänge werden berufsqualifizierende Maßnahmen eingefordert, darunter Zusatzqualifikationen im Bereich Studium und Beruf.
An unserer Universität bietet der Lehrstuhl für Fremdsprachen vier zusätzliche Module an: (1) Zusatzstudium Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der beruflichen Fachkommunikation; (2) Zusatzstudium Deutsch intensiv – Deutschkurse, die jedes Jahr im Rahmen des von dem Lehrstuhl für Fremdsprachen eröffneten Sprachlernzentrums angeboten werden; (3) Zusatzstudium Fremdsprachen: Neben der deutschen Sprache werden auch Spanisch, Französisch und Englisch angeboten; (4) Zusatzstudium Deutschlehrerfortbildung: Fortbildung der Deutschlehrer, die Baudeutsch an zahlreichen Filialen der Universität für Architektur und Bauwesen Woronesh unterrichten, z.B. in der Stadt Borisoglebsk, Rossoschi, im Gebietsbezirk Mamon u.a.; außerdem, das wäre dann (5): Beratung für Studierende aller Fachrichtungen, die an deutschen Hochschulen studieren werden, für Doktorandinnen/Doktoranden, die einen Forschungsaufenthalt in Deutschland anstreben, für Fachlektorinnen/Fachlektoren verschiedener technischer Profile, die nach

Deutschland als Betreuer der Studiengruppen fahren möchten u.a. An dieser Stelle gehe ich auf die Charakteristik der einzelnen Zusatzqualifikationen für Studium und Beruf näher ein.
Besonders erfreulich ist die Eröffnung der Zusatzqualifikation Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der beruflichen Fachkommunikation. Es handelt es sich um die Ausbildung von Bauingenieuren und Architekten, die während ihres gesamten fünfjährigen Studiums an der Bauuniversität Woronesh über gute Möglichkeiten verfügen, neben dem Hauptberuf (Bauingenieur, Architekt, Bauwirtschaftler etc.) einen zusätzlichen Beruf (Übersetzer/Dolmetscher in der beruflichen Fachkommunikation) zu erlernen. Warum dieser neue Studiengang so wichtig ist, hängt vor allem damit zusammen, dass die Deutschlektoren, die an unserem Lehrstuhl tätig sind, sich viel Mühe gegeben haben, unsere Studierenden (d.h. zukünftige Architekten und Bauingenieure) für Fremdsprachen und in erster Linie für Deutsch und Englisch zu motivieren. Außerdem muss unterstrichen werden, dass der sozialwirtschaftliche Bedarf an hochqualifizierten Dolmetschern in der Stadt Woronesh wie in der ganzen Russischen Schwarzerde-Region außerordentlich groß ist. Nicht zuletzt liegt es daran, dass in unserer Region zahlreiche gemeinsame deutsch-russische Firmen verschiedener Art entstanden sind, die stark an fachkompetenten Dolmetschern/Übersetzern interessiert sind. Wir werden uns bemühen, zukünftige Dolmetscher/Übersetzer in den Bereichen Baudeutsch, Wirtschaftsdeutsch etc. für den späteren Einsatz in Kooperationsbetrieben (Gemeinschaftsunternehmen/Joint Venture) und Baufirmen auszubilden.
Wir haben uns zum Ziel gesetzt, Deutsch nicht nur als Fach-, sondern auch als Fremdsprache zu unterrichten. Darüber hinaus haben wir alle Kräfte daran gesetzt, möglichst viele Studenten (mit der Durchführung entsprechender Maßnahmen) für den germanistischen Bereich zu gewinnen. Auch sind wir bestrebt, unsere Studierenden mit Fragen der Interkulturalität und Transkulturalität vertraut zu machen, indem wir ihnen interkulturelle Sprachhandlungskompetenzen vermitteln. Und die nächste wichtige Voraussetzung ist, unsere Baustudenten, wie bereits erwähnt, praxisnäher, lebensnäher und pragmatischer auszubilden, damit sie ihren Beruf mit der Übersetzungspraxis im technischen Bereich verbinden können.
Diese neue Fachrichtung (Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der beruflichen Fachkommunikation) wurde aus eigener Initiative, d.h. dank den großen Bemühungen unseres Deutschlehrerteams, eröffnet. Im Jahr 2005 haben wir eine staatliche Fachlizenz vom Ministerium für Hochschulbildung der Russischen Föderation erhalten. Somit hat sich an unserer Bauuniversität eine dritte Kategorie der Deutschlerner gebildet, nämlich die Studenten, die nach Beendigung der Bauuniversität zwei Diplomzeugnisse bekommen: ein Diplomzeugnis für Bauingenieur und ein zweites für Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der beruflichen Fachkommunikation. Die Ausbildung der Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der beruflichen Fachkommunikation dauert vier Jahre. 2009 haben die Studenten erfolgreich das Staatsexamen (staatliche Abschlussprüfung) abgelegt und am 09. Oktober 2009 ihr zweites Diplomzeugnis Übersetzer/Dolmetscher erhalten.

Das Curriculum für die Ausbildung der Übersetzer umfasst alle Grunddisziplinen des germanistischen Profils: Einführung in die Sprachwissenschaft, theoretische Grammatik, Lexikologie der deutschen Sprache, Stilistik der deutschen Sprache, Landeskunde, Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis, praktischer Deutschunterricht, Fachseminare (Interkulturelle Kommunikation, Geschäftskorrespondenz u.a.). Ein wichtiger Schwerpunkt ist das für die Baustudenten obligatorische Übersetzungspraktikum, das von uns in verschiedenen Baubetrieben und Firmen (z.B. Siemens u.a.) für zukünftige Übersetzer organisiert wird und einen Monat dauert.

Die Anzahl der Studenten, die sich diesen neuen Beruf Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der Berufskommunikation aneignen möchten, wächst von Jahr zu Jahr.

Die Studenten dieses neuen germanistischen Studiengangs sind auch deswegen für das erfolgreiche Erlernen der deutschen Sprache motiviert, weil sie gute Berufschancen haben. Sie können ihr Studium in Deutschland fortsetzen. Inzwischen haben einige von ihnen (im Rahmen von institutionellen Partnerschaftsbeziehungen) sechs Monate an der TU Dresden studiert und dort ein Zertifikat erhalten.

Die Absolvierung des Zusatzstudiums Fremdsprachen erfolgt im Rahmen des bereits erwähnten Zentrums für Fremdsprachen, das von unserem Team im Jahr 2003 gegründet wurde. Das Zentrum bietet vier Fremdsprachen an: Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch. Die Tätigkeit des Zentrums ist vielseitig und leistet einen großen Beitrag zur Verbreitung der Fremdsprachen. Das Grundziel des Zentrums ist die Pflege fremder Sprachen und Kulturen, insbesondere der deutschen Sprache und Kultur sowohl in der ganzen Schwarzerde-Region als auch in ganz Russland. Das Sprachkursangebot für Deutsch des Zentrums für Fremdsprachen ist vielfältig, es umfasst Intensivkurse für Studenten (Anfangsstufe, Grundstufe), für Doktoranden (Anfangsstufe, Grundstufe), für Fachlektoren verschiedener technischer Profile sowie für außerstädtische Vertreter anderer Berufe (Juristen, Mediziner etc.). Die Spezifik unserer Deutsch-Intensivkurse besteht darin, dass an ihnen nicht nur russische Deutschlerner, sondern auch ausländische Studenten teilnehmen (vor allem Studenten aus China, dem Irak, Vietnam, Bangladesch u.a.). Dem Zentrum für Fremdsprachen ist außerdem ein Übersetzungsbüro angeschlossen, das verschiedenartige Übersetzungsmöglichkeiten für Interessenten aller Berufsprofile anbietet.

Unser Lehrstuhl stellt Fortbildungskurse für Deutschlehrer zur Verfügung, die Baudeutsch an zahlreichen Filialen der Universität für Architektur und Bauwesen Woronesh unterrichten (z.B. in Borisoglebsk, Rossoschi, im Gebietsbezirk Mamon, Liski, Eletz).

Auch Beratungsleistungen gehören zum Angebot: für Studierende aller Fachrichtungen, die an deutschen Hochschulen studieren werden, für Doktorandinnen/ Doktoranden, die einen Forschungsaufenthalt in Deutschland haben möchten, für Fachlektorinnen/Fachlektoren verschiedener technischer Profile, die als Betreuer der Studiengruppen nach Deutschland fahren möchten etc.

Es ist außerdem geplant, Intensivkurse für russische Bauunternehmer zu organisieren. Großer Wert wird nicht nur auf die Aneignung der deutschen Sprache als Fachsprache gelegt, sondern auch auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Aktuell ist dabei die Frage: Wie muss man sich in Deutschland verhalten, um erfolgreich mit deutschen Geschäftspartnern zu verhandeln? Wir bemühen uns, ein aktuelles Konzept zum Thema „Wie kann man mit deutschen Bauunternehmern erfolgreich Verhandlungen führen?“ zu entwickeln, um es danach als Grundlage für die entsprechenden Fachseminare für russische Bauunternehmer einzusetzen. In diesem schriftlich verfassten Konzept möchten wir viele grundlegende Schwerpunkte im Bereich der Verhandlungs- und Verhaltenskommunikation berücksichtigen. Außerdem könnten hier wichtige Themen diskutiert werden, wie z.B. Einladung, Anrede, Begrüßung, Essen, Geschenke, Vertrauen, Emotionalität, Mentalität, Konflikte, Kommunikation, Persönlicher Stil, Verhandlungseinstellung, Zeitbewusstsein, Risikobereitschaft, Geschichte, Religion, Klima etc. Für dieses aktuelle und höchst gefragte Anliegen interessieren sich russische Bauunternehmer, viele nach Deutschland Reisende, alle Deutschstudierenden sowie auch unsere örtlichen Verwaltungsstrukturen.

2 Unterrichtsmethodische Prinzipien der deutschen Sprache als Fachsprache und ein fachspezifisches Lehrbuchangebot

Oben sind die 25 Grundfachrichtungen der Staatlichen Universität für Architektur und Bauwesen erwähnt. Jeder Fachbereich verlangt fachspezifische methodisch-didaktische, soziale und interkulturelle Strategien des Deutschunterrichts. Im Curriculum müssen insbesondere drei Aspekte berücksichtigt werden: (1) die technisch-naturwissenschaftlichen Arbeitstechniken im Fachsprachenunterricht; (2) die deutsche Fachkommunikation in den Bereichen Architektur und Bauwesen (typische Strukturen der Fachtexte, Arbeitstechniken: linguistische Fertigkeiten und fachspezifische Besonderheiten; alltägliche Wissenschaftssprache: das Fremdsprachenlernen an der Grenze zwischen umgangssprachlicher und fachspezifischer Reflexion (Schade 2002); berufsorientierter deutscher Sprachunterricht für Architekten und Bauingenieure: Vernetzung von Sprachausbildung und Praxis; Train the trainer: Qualifizierung von Germanisten für den Einsatz im Fachsprachenunterricht) und (3) Fachkommunikation – Übersetzen (Fachwissen und Übersetzen, das Einarbeiten in neue Themenbereiche, Wege und Grenzen).
Die methodisch-didaktische Strategie beim Unterrichten des Deutschen als Fachsprache an der Universität für Architektur und Bauwesen Woronesh stützt sich nicht zuletzt auf die große Erfahrung meiner Kolleginnen und Kollegen, die im Verlauf vieler Jahre Deutsch für Architekten und Bauingenieure unterrichtet haben. Hinzufügen lässt sich, dass bekanntlich die methodisch-didaktische Strategie des Deutschunterrichts und dementsprechend auch die Curricula sich je nach ihrem Deutschlernerkontingent ändern müssen.

Deutsch als Fachsprache (an unserer Universität) ist für folgende Deutschlernerkategorien vorgesehen: (1) für Studenten aller Baufachrichtungen; (2) für Doktoranden (Aspiranten), die (nach der Beendigung der Bauuniversität) zwei Jahre zusätzlich Deutsch studieren und darin eine Abschlussprüfung (vor der Fachpromotion) ablegen sollen; (3) für Studenten der Fachrichtung PR. Des Weiteren sollte auch der Fachbereich Übersetzer in der beruflichen Fachqualifikation genannt werden.
Ebenso besteht die Notwendigkeit, fachspezifische Curricula zu entwickeln, z.B. (1) für den Deutschunterricht für Studenten der Bau-, Architektur- und Bauwirtschaftsprofile; (2) für den Deutschunterricht, der für Übersetzer/Dolmetscher im Bereich der beruflichen Fachkommunikation vorgesehen ist; (3) für die Fortbildung von Deutschlehrern und (4) für die Fächer Wirtschaftsdeutsch, Deutsch als Wissenschaftssprache, Deutsch als Fachsprache und Deutsch als Fremdsprache. Zu erwähnen sind ferner die Curricula für die Intensivkurse sowie für die voruniversitäre Vorbereitung der Stadt- und Dorfschulabsolventen, unter der besonderen Berücksichtigung neuer Computermethodik im Deutschunterricht. In diesem Zusammenhang sind wir sehr interessiert an der Teilnahme an den Multiplikatorenprogrammen, die vom Goethe-Institut in Moskau angeboten werden.
Die Ausbildung unterschiedlicher Studentenkategorien sieht nicht nur fachspezifische Curricula, sondern auch ein fachspezifisches Lehrbuchangebot vor. Dieser Schwerpunkt (ein fachspezifisches Lehrangebot) ist eines der schwierigsten Probleme, denn es fehlt uns an allen Ecken und Enden. Zuallererst handelt es sich darum, dass die Fachlehrbücher für Fremdsprachen aus der Sowjetzeit bzw. aus der DDR-Zeit mehr als veraltet sind und dem neuen Ausbildungsstandard im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Fachsprache nicht mehr entsprechen. Die Analyse der auf dem russischen Büchermarkt angebotenen Lehrbücher für den Bereich Deutsch als Fachsprache für das Fachgebiet Architektur und Bauwesen hat gezeigt, dass es in Russland keine Bücher dieser Art gibt. Dabei ist die Frage der authentischen Lehrbuchversorgung aktuell. Wünschenswert wären in diesem Zusammenhang Lehr- und Lernmaterialien, Medienprogramme, Materialien für die Lehrerfortbildung sowie Materialien zur Evaluierung von Unterricht und Lernprozessen (Prüfungen und Tests), die vom Goethe-Institut in Moskau angeboten werden. Außerdem muss die Tatsache, dass die Wissenschaften auf vielen Gebieten eine stürmische Entwicklung durchgemacht haben, berücksichtigt werden. Von solchen Tendenzen sind auch die Sphären der Architektur und des Bauwesens nicht unbeeinflusst geblieben. So sind völlig neue Arbeitsgebiete (etwa neue Architektur-, Designer- und Bautechnologien u.a.) entstanden. Von besonderer Bedeutung sind dabei selbstverständlich das Internet, die Globalisierung, die Medien etc., die in der neuen Konzeption des Unterrichtens der deutschen Sprache als Fachsprache (im Bereich Bauwesen) ihren Ausdruck finden sollen. Außerdem lässt sich leider feststellen, dass die meisten Lehrbücher für den Bereich Fremd- als Fachsprache vor allem für Englischstudierende geschrieben sind.

Die genannten Gründe dienten als Motivation für die Herausgabe von Lehrbüchern, die an unserer Bauuniversität von unserem russischen Deutschlehrerteam selbständig geschrieben und publiziert wurden.[1] Nutzer dieser Lehrbücher sind Bau- und Architekturstudenten aller Grundfachrichtungen des technischen Profils, Doktoranden, die eine Promotionsprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache ablegen werden sowie Bau- und Architekturstudenten, die sich zusätzlich als Übersetzer/Dolmetscher (in der beruflichen Fachqualifikation) qualifizieren möchten. Besagte Lehrbücher sind inzwischen von zahlreichen russischen technischen Hochschulen, an denen Deutsch als Fachsprache unterrichtet wird, bestellt worden und dort auf positive Resonanz gestoßen. Das von unserem Deutschlehrerteam verfasste Lehrbuch „Deutsch für Bauingenieure" (2006) erhielt darüber hinaus einen Ehrentitel von der studien-methodischen Vereinigung der Hochschulen der Russischen Föderation, d.h. es wurde den Studenten des Fachbereichs Bauwesen (653.500) als Lehrbuch empfohlen.

Dieses Lehrbuch möchte den Weg in die deutsche Sprache der Architektur und des Bauwesens ebnen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass unsere russischen Deutschlehrer starkes Interesse an den fachlichen Kontakten mit deutschen Fachkolleginnen und Fachkollegen haben. Vor allem geht es um (1) die Zusammenarbeit bei der Analyse/dem Austausch von Erfahrungen des Deutschunterrichts unter den Bedingungen eines anderssprachigen (russischen) Milieus, deren Ergebnis die Vorbereitung und Veröffentlichung gemeinsamer Lehrbücher, Lehrmaterialien und Monographien sein könnte; (2) die Veranstaltung und Durchführung gemeinsamer Konferenzen, Diskussionen, Seminare, Forschungskolloquien etc. zu aktuellen Problemen des Deutschunterrichts, zu Fragen der Fremdsprachendidaktik, Literatur, Landeskunde etc. mit deutschen Fachkollegen; (3) Gastvorlesungen zu aktuellen Fragen der Methodik und Didaktik der deutschen Sprache als Fremd- und Fachsprache, zu neuen Übersetzungstechnologien, zur interkulturellen Kommunikation; (4) die Teilnahme unserer Lehrkräfte an Fachseminaren für Deutschlehrer, die Deutsch als Fachsprache an russischen technischen Hochschulen unterrichten, in Deutschland und (5) um die Teilnahme an gemeinsamen Forschungsprojekten.

---

[1] Es handelt sich um folgende Lehrbücher: Fomina, Sinaida; Kotschetova Tamara; Slepych Inna et al. (2006) (unter der redaktionellen Leitung von Prof. Dr. Sinaida Fomina): Deutsch für Bauingenieure. Woronesh: WGASU (Bauuniversität). Teil I und Teil II; Fomina, Sinaida (2009): Übersetzungstechnologie deutscher wissenschaftlich-technischer Texte: grammatische Schwierigkeiten und das berufsorientierte Training. Woronesh: Universität für Architektur und Bauwesen; Fomina, Sinaida (2009): Mittel und Methoden für die Übersetzung deutscher wissenschaftlich-technischer Texte in die russische Sprache. Woronesh: Universität für Architektur und Bauwesen.

3 Die Internationalisierung der Ausbildung und neue Aufgaben im Bereich Deutsch als Fachsprache aus der Perspektive des Bologna-Prozesses

Die Internationalisierung der Ausbildung, die Globalisierung, internationale Arbeitsmärkte und internationale Unternehmen sind heutzutage zur Realität geworden, die in der modernen Konzeption des Unterrichtens des Deutschen als Fremdsprache vs. Fachsprache (im Bereich Bauwesen und Architektur) beachtet werden müssen. Die genannten Faktoren machen es notwendig, sich auf die praktische fachorientierte Fremdsprachenbeherrschung zu konzentrieren und die Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts (des Deutschunterrichts) an allen Hochschulen des technischen Profils zu konkretisieren. Bei der erfolgreichen Ausbildung hochqualifizierter, handlungs- und sprachkompetenter wie auch kommunikationsfähiger und teamfähiger Bauingenieure kommt den germanistischen Studiengängen eine ganz besondere Bedeutung zu. Entsprechend den Anforderungen des Bologna-Prozesses (Zgaga 2003) soll die Ausbildung der Fachleute jedes Profils vor allem drei grundlegende Komponenten einschließen: Berufskenntnisse, Informations- und Medienkenntnisse, d.h. Beherrschung moderner Informationstechnologien und sehr gute Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Sadovnitschij 2003: 11). Deshalb müssen sich die Deutschlehrer darüber im Klaren sein, dass früh geübt werden muss, was ein Meister bzw. ein Architekt oder Bauingenieur werden will.
In Russland boomen die Märkte. Ausländische Investoren sind mehr denn je gefragt. Alle Welt spricht von Globalisierung. Interkulturelle Kompetenz ist in aller Munde. Die Tätigkeiten moderner Maschinenbauingenieure sind vielfältig. Neben den Arbeiten mit modernen computergestützten Hilfsmitteln zur Konstruktion und Produktionssteuerung sind sogenannte Soft Skills gefragt, also kommunikative und organisatorische Fähigkeiten, die beim Projektmanagement, in der Verhandlungsführung, im Marketing, Verkauf und Vertrieb nötig sind.

> Die alleinige Fachqualifikation reicht nicht mehr aus, weil sich die Arbeitswelt stark verändert hat. Viele Arbeitsbereiche sind nicht mehr funktional, sondern prozesshaft organisiert. Starre Abgrenzungen zwischen einzelnen Berufen existieren immer weniger. Gefragt sind Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und vernetztes Denken (Dietzen; Kuhn 1998: 23).

Das Training von Soft Skills gehört größtenteils zum Aufgabenbereich der Deutschlehrer, da bei der Entwicklung und Aneignung der interkulturellen Kompetenz der interkulturellen Sensibilisierung eine besondere Rolle zukommt.
Von besonderer Bedeutung sind internationale Sensibilität, internationale Wettbewerbsfähigkeit und das Wissen über fremde Unternehmenskulturen. Die Hochschulen sollten ein anderes Erfahrungswissen einbringen, denn gerade daraus ergibt sich die erste Aufgabe der Deutschlehrer hinsichtlich der Ausbildung der Bauingenieure: Sie sollen auf interkulturelle Settings vorbereitet werden, damit sie

lernen effektiver zu kommunizieren, persönliche Beziehungen mit Menschen mit fremdkultureller Herkunft aufzubauen und zu erhalten, und damit sie fähig sind, die ursprüngliche Aufgabe in der neuen, ungewohnten Umgebung zu erfüllen (vgl. Cushner; Brislin 1996). Was die Aneignung von internationalen Kommunikationsfähigkeiten anbelangt, so sind diejenigen klar im Vorteil, die ein Auslandssemester oder ein Praktikum im Ausland absolviert haben. Die Selbstsicherheit in der allgemeinen Kommunikation ist größer aufgrund der besseren Übung und des daraus resultierenden umfangreichen Erfahrungsschatzes. Für die Studierenden wäre es wünschenswert, wenn sie ein Auslandspraktikum in einem deutschen Unternehmen machen könnten. Dort können sie nicht nur die Sprache trainieren, sondern auch viel über internationale Unternehmenskulturen lernen. Die Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen bringt ihnen auch die lokale Kultur näher. „Mit diesen Pluspunkten ausgestattet steigt die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt enorm“ (Bachmann 2005).

Die nächste Aufgabe der Deutschlehrer besteht darin, dass sie effektive fremdsprachengebundene Kommunikations- und Präsentationstechniken entwickeln müssen, da es häufig vorkommt, dass es Ingenieuren und Informatikern an den entsprechenden Fähigkeiten fehlt, ihr Wissen zu vermitteln und sich in Projekten optimal einzubringen. So passiert es typischerweise häufig, dass man Arbeits- oder Forschungsprojekte oder auch ein Diplom- oder Kursprojekt auf Deutsch präsentieren will, dabei aber eine Lücke klafft zwischen dem Fachwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen auf Deutsch zu präsentieren. Hier könnten Lehrveranstaltungen organisiert werden, um Abhilfe zu schaffen. Nicht wegzudenken sind die Kenntnisse aus dem Fachbereich Rhetorik, die den Deutschstudierenden an russischen technischen Hochschulen von den Sprachwissenschaftlern beigebracht werden können (Fomina 2003). Solche Schulungsangebote könnten auch das persönliche Charisma der jungen Bauingenieure stärken. Die Rede- und Präsentationstechniken, die sich auf deutsche theoretische oder empirische Quellen stützen, können durch spezielle Schulungsangebote trainiert werden.

Unter anderem kann man Seminare, Workshops und Trainings zu Lern- und Arbeitstechniken, Teamfähigkeit oder Persönlichkeitsanalyse anbieten (Baur 2001). Es kann ein gezielter Maßnahmenkatalog entwickelt werden, der auch die individuellen Lernkulturen der einzelnen Mitarbeitergruppen und Hierarchieebenen berücksichtigt. Diskussionen (auf Deutsch) im Freundeskreis und Kommilitonenkreis nach festgelegten Regeln für Argumentation und Feedback – auch kontrovers – bringen ebenfalls die Kommunikationsfähigkeit voran (Bachmann 2005).

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt, wie ich schon erwähnt habe, ist mit der zunehmenden Internationalisierung von Lehre, Studium und Forschung verbunden. Diese Internationalisierung fördert die Begegnung und den Austausch mit Studierenden und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern aus fremden Kulturen, deren Wertvorstellungen, Normen und Bildungstraditionen oft erheblich von den einheimischen Gewohnheiten und Gegebenheiten abweichen können.

> Oft scheitern Kooperationen und Austauschprogramme an fehlender internationaler Kompetenz. Um diese Kompetenz zu erwerben, stellen die Kenntnis fremder Kulturen sowie der „richtige" Umgang mit anderen Verhaltensmustern wichtige Schlüsselqualifikationen dar (Queis 2008).

Es ist ein Axiom, dass für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz vor allem Kenntnisse aus dem Bereich der deutschen Literatur, Poesie und Kultur von ganz besonderem Wert sind. Das moderne Motto lautet „Mit Goethe in die Wirtschaft!" – und es ist absolut richtig. Wie die langjährige Erfahrung der Deutschlehrertätigkeit an technischen Hochschulen zeigt, haben die Bauingenieure ein durchaus großes Interesse daran. Diese Kenntnisse können sowohl im Deutschunterricht als auch in literarischen, poetischen Kolloquien vermittelt werden, die für Bauingenieure (unter Berücksichtigung ihrer aktiven Teilnahme) als zusätzliche Lehrveranstaltung organisiert werden können.
Auch Benimmregeln können von Land zu Land variieren und für interkulturelle Missverständnisse sorgen. Hier lassen sich neue Aufgaben der Deutschlehrer herauskristallisieren. Die Germanisten, die an technischen Holschulen als russische Deutschlektoren tätig sind, können Seminare anbieten, in denen zentrale Kulturstandards und kulturelle Unterschiede thematisiert werden.

> Die Seminare könnten sich besonders nach den Bereichen Lehren und Lernen in anderen Kulturen richten. Zudem könnten Konflikte in der Begegnung mit anderen Kulturen sowie angemessene Verhaltensweisen und mögliche Umgangsformen gemeinsam reflektiert werden (Queis 2008).

Die Ziele dieser Lehrveranstaltungen könnten wie folgt formuliert werden: (1) Reflexion der Konventionen und Traditionen russischer zukünftiger Bauingenieure; (2) Vertrautheit mit kulturellen Besonderheiten deutschsprachiger Länder; (3) Einschätzung kultureller Andersartigkeiten; (4) Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit deutschen Verhaltensmustern u.a.
Die Globalisierung der Wirtschaft, die zunehmende Verflechtung der Volkswirtschaften weltweit sowie neue Formen der wirtschaftlichen Zusammenarbeit in einer „bewegteren" Welt schaffen auch neue Bedürfnisse in der Kommunikation. Es geht darum, den aktuellen Stellenwert sowie Chancen und Perspektiven der deutschen Sprache in der internationalen Wirtschaftswelt und Unternehmenswelt zu definieren und daraus resultierende Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Herausforderungen des globalen Marktes, der Multikulturalisierung, der Annäherungen von Sprachen und Kulturen, die Anforderungen des Bologna-Prozesses und dergleichen die germanistischen Studiengänge an russischen technischen Hochschulen und Universitäten sehr stark beeinflussen. Die Hochschulen sind verpflichtet, ihr germanistisches Studienangebot unter der Berücksichtigung der genannten Herausforderungen wesentlich zu

ändern und zu erweitern. Den Geisteswissenschaftlern, zu denen die Germanisten aller Sparten gehören, werden in besonderem Maße Fähigkeiten im Umgang mit Wissen, das in verschiedenen Fremdsprachen repräsentiert wird, und dessen Vermittlung zugeschrieben. Für ein international tätiges Unternehmen steht interkulturelle Kompetenz an vorderer Stelle.
Der Erfolg von deutsch-russischen Projekten im Bereich Architektur und Bauwesen setzt grundsätzlich voraus, dass sich die Beteiligten richtig verstehen. Verständnis und Einfühlungsvermögen in den jeweils unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund des Partners ist die zentrale Grundlage für gegenseitiges Vertrauen. Vertrauen erweckt Begeisterung. Sie entsteht, wenn man das Fremde kennt und um die Vorteile dieser Kenntnis Bescheid weiß. Die richtige Steuerung eines solchen interkulturellen Annäherungsprozesses setzt Synergien frei, die jedes multinationale Projektteam zu höchster Kreativität und Effizienz führen.
Eine idealtypische, international vernetzte Germanistik der Zukunft sollte vor allem von einer eigenständigen Germanistikkultur und von Werten geprägt sein, mit denen sich jeder identifizieren kann. Wenn dazu die Vernetzung horizontal, vertikal und diagonal stattfindet, kann auf die Kompetenzen der vorhandenen Germanisten aufgebaut werden. In diesem transparenten Umfeld hat die Germanistik einen viel besseren Überblick über Wissen, Fähigkeiten und auch Potentiale der Germanisten. Das Humankapital gilt es zu nutzen und weiter zu erhöhen.
Oben ist das Motto „Mit Goethe in die Wirtschaft!“ erwähnt. Es gibt keinen Zweifel daran, dass die Germanistik gerade im Globalisierungsprozess so stark gefragt ist, wie noch nie zuvor, denn gerade heute, gerade jetzt erlebt sie ihre Blütezeit, denn gerade heute ist „grün der Germanistik goldener Baum“.

Literatur

Bachmann, Rainer (2005): *Fit für das internationale Parkett.* (http:www.karrierefuehrer.de/ausland/fit-fuer-int-parkett.html) (22.3.2010).

Baur, Nina (2001): *Soziologische und ökonomische Theorien der Erwerbsarbeit.* Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag.

Fomina, Sinaida (2003): *Rhetorik. Ars bene dicendi.* Woronesh: WGASU.

Fomina, Sinaida; Kotschetova, Tamara; Slepych, Inna et al. (2006a): *Deutsch für Bauingenieure.* Teil I. Woronesh: WGASU.

Fomina, Sinaida; Kotschetova Tamara; Slepych Inna et al. (2006b): *Deutsch für Bauingenieure.* Teil II. Woronesh: WGASU.

Fomina, Sinaida (2009): *Übersetzungstechnologie deutscher wissenschaftlich-technischer Texte: grammatische Schwierigkeiten und das berufsorientierte Training.* Woronesh: Universität für Architektur und Bauwesen.

Fomina, Sinaida (2009): *Mittel und Methoden für die Übersetzung deutscher wissenschaftlich-technischer Texte in die russische Sprache*. Woronesh: Universität für Architektur und Bauwesen.

Cushner, Kenneth; Brislin, Richard (1996): *Intercultural interactions. A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.

Dietzen, Agnes; Kuhn, Michael (1998) (Hrsg.): *Building a European co-operative research tradition in vocational education and training: the contribution of the LEONARDO da Vinci programme's surveys and analyses*. Imprint. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Queis, Dietrich von (2008): *„Interkulturelle Kompetenz" - Workshop an der Uni Erfurt*. 04.-05. Juli 2008. (http://www.uni-weimar.de/cms/Bauhaus-Universität Weimar: Nachricht) (1.7.2010.)

Sadovnitschij, Viktor A. (2003): *Vystuplenie na vserossijskom soveščanii zavedujuščich kafedrami gumanitarnych i socialno-ėkonomičeskich disciplin*. Moskau: MGU.

Schade, Günter (2002): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften*. 12., überarb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Zgaga, Pawel (2003): *The Bologna-Prozess: Bologna 1999, Prague 2001, Berlin 2003. What will be next?* (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2031-oth-enl-t03.pdf) (22.3.2010).

Germanistik an der Universität Pardubice. Vom Lehramt zum interkulturellen berufsorientierten Studium

Lenka Matušková (Universität Pardubice, Tschechische Republik)

Weltweit ist der Trend zu beobachten, dass nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch Hochschuleinrichtungen und -fächer wie die Germanistik längst am Internationalisierungsprozess teilnehmen. Diese Entwicklung stellte und stellt das Studium, die Forschung und Lehre vor immer neue Herausforderungen. Nach der „Wende" vor zwanzig Jahren wurde auch die ČSFR (später Tschechien und die Slowakei) zunehmend davon erfasst, Tschechiens Wissenschaft ist heute ohne weltweite Partnerschaften nicht denkbar. Es sind die Hochschullehrer des Landes, die ebenfalls ihre Kooperationsmöglichkeiten erkennen und nutzen, dabei prüfen, in welchen Bereichen eigenkulturelle und fremdkulturelle Traditionen sowie Strategien koexistieren und schließlich Synergien erzeugen können. Der Kontakt mit ausländischen Partnern verlangt freilich bestimmte Qualifikationen, die erst recht von den Germanisten verlangt werden, wenn sich diese selber für den Schritt von einer nicht mehr an der Lehrerausbildung orientierten tschechischen Inlandsgermanistik zu einem interkulturellen, berufsorientierten und dabei europa- oder weltweit interessierten Fach entschieden haben und diesen Weg jetzt konsequent beschreiten.

Als Beispiel kann in diesem Zusammenhang die verhältnismäßig junge Germanistik der Universität Pardubice gelten, die Deutschstudien in der Metropole des ostböhmischen Bezirks anbietet. Stadt und Universität selber weisen schon allein geographisch über den engeren regionalen Kontext hinaus, weil sie direkt am Oberlauf

der Elbe liegen. Die Internationalisierung kann durchaus als eine Herausforderung für diese Hochschule gesehen werden. Der vorliegende Beitrag befasst sich dabei nicht nur mit den Entwicklungen des Fachs im ostböhmischen Bezirk, sondern auch mit den derzeitigen Turbulenzen, die mit dem Vorrang der Fremdsprache Englisch verbunden sind. Hier lautet die Frage: Inwieweit ist Deutsch im Rückgang begriffen? Es folgen die Ergebnisse einer Umfrage unter StudentInnen des Fachs „Deutsch für den Beruf". Damit hängen Ausblicke auf die Funktion dieser nachbarlichen Fremdsprache im Leben resp. in der beruflichen Tätigkeit junger TschechInnen zusammen. In einem weiteren Schritt wird Tschechiens Germanistik auf neue Inhalte, spezielle kulturelle Bedingungen, auf Anforderungen an den interdisziplinären Bereich überprüft.
Nicht zu übersehen ist der Veränderungsprozess seit den 1990er Jahren in Richtung einer zeitgemäßen, interkulturellen, nicht nur am bilateralen deutsch-tschechischen Austausch, sondern auch an europaweiter germanistischer Zusammenarbeit orientierten Disziplin. Neben der Perspektive der Weite gilt in Pardubice aber auch der Blick auf die Nähe, auf die Nachbarschaft von Deutschen und Tschechen, womit an dieser Universität der erste Schritt über den Rahmen der Republik hinaus vollzogen wird. Aus den genannten Gründen sehe ich eine Besonderheit des Studiums an der dortigen Universität. Diese Gründe spiegeln ebenfalls die neuen Anforderungen an die moderne Germanistik wider, die mit der Wende von 1989/90 entstanden sind, als Deutsche und Österreicher sowie Tschechen plötzlich Nachbarn wurden, ohne darauf richtig vorbereitet gewesen zu sein. Dabei ist notwendigerweise auf weitere Fragen hinzuweisen, nämlich nach der künftigen Profilierung des Faches. Zunächst also zur Geschichte des jungen Studienfaches an der technisch orientierten Universität in Pardubice mit seiner anfänglichen Lehrerausbildung (Bachelor- und Magisterstudiengänge) und dem Wandel zu „Deutsch für den Beruf" mit Blick auf die sich heute entwickelnde Interkulturelle Germanistik.

1 Vom Lehramt zur interkulturellen berufsorientierten Germanistik

Aufgrund eines Projekts des tschechischen Schulministeriums entstand 1992 an der ehemaligen Chemisch-technischen Hochschule Pardubice das Institut für Fremdsprachen, später umbenannt in Institut für Sprachen und Geisteswissenschaften. Ziel des Studiums in der germanistischen Abteilung war seinerzeit die Ausbildung qualifizierter DeutschlehrerInnen. Diese existierte aber nicht lang. Bereits Ende der 90er Jahre erfolgte die Einrichtung einer Philosophischen Fakultät und seit 2003 versteht sich das Deutschstudium im ostböhmischen Pardubice als „Deutsch für den Beruf". Die einzelnen Module beziehen sich auf die Ausbildung in kommunikativer, linguistischer, kultureller, berufsorientierter Richtung, es gibt auch ein fakultatives Angebot je nach Neigung oder Schwerpunkt: Kommunikativ handelt es sich vor allem um Sprachübungen, Kurse für Wirtschaftsdeutsch

mit einem Schwerpunkt auf der Fachsprache Deutsch sowie verschiedenen Präsentationstechniken. Die linguistischen Module beinhalten die Analyse von Fachtexten I, II, Kenntnisse der kontrastiven Grammatik I, II, der kontrastiven Lexikologie I, II, der kontrastiven Phonetik sowie eine Einführung in die Sprachwissenschaft. Beim kulturellen Modul handelt es sich um Kulturstudien Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Dazu kommen ausgewählte Kapitel aus der deutschen Literatur, ergänzt von solchen aus der österreichischen und schweizerischen. Außerdem wird ein Seminar Geschichte der deutschsprachigen Länder angeboten. Ein besonderes Thema beinhaltet Toleranz bei kulturellen Unterschieden. Im berufsbezogenen Modul werden folgende Kurse angeboten: tschechische Sprache kommunikativ I, II, III, Einführung in die Übersetzungswissenschaft, translatologisches Seminar I, II, Grundzüge des Dolmetschens, Grundzüge der Informatik, Forschungsmethoden und der Umgang mit Daten. Weitere Bereiche sind: Marketing, Management, Betriebsagenda, Einführung in die öffentliche Verwaltung, Grundlagen des Rechts, Praktikum bei einer Firma, Ausarbeitung von Projekten.

2 Interesse am Fach „Deutsch für den Beruf“

Im Folgenden wird eine Übersicht über den Stand der Anmeldungen zu den Aufnahmeprüfungen im Studiengang „Deutsch für den Beruf“ (in Klammern) in Pardubice gegeben: 2002/2003 (42) – 2003/2004 (392) – 2004/2005 (266) – 2005/2006 (206) – 2006/2007 (190) – 2007/2008 (187) – 2008/2009 (142) – 2009/2010 (80).
Zwar veranschaulicht diese Übersicht, dass das Interesse am Studienfach Deutsch eindeutig abnimmt, jedoch unterstreichen die Zahlen für die *tatsächlich* zum Studium angemeldeten StudentInnen, dass die Zahl insgesamt zugenommen hat: 2002/2003 (28) – 2003/2004 (62) – 2004/2005 (37) – 2005/2006 (35) – 2006/2007 (45) – 2007/2008 (53) – 2008/2009 (53).

3 Umfrage unter den StudentInnen

Hier richtete sich unser Interesse auf die Fremdsprachen allgemein, Deutsch im Besonderen und auf die individuellen Sprachkenntnisse. Untersucht wurde die Situation bei den Studienanfängern, also den StudentInnen im ersten Studienjahr, und zwar im Fach „Deutsch für den Beruf“ an der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice. Die Erhebung bezog die Angaben von 31 Personen ein. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 20 Jahre. Es zeigte sich, dass fast alle mit Deutsch in der Grundschule begonnen haben. Die Ziele der Umfrage bestanden vor allem darin zu ermitteln,

- wie wichtig das Erlernen einer Fremdsprache für die Studierende sei,
- welche Fremdsprachen bevorzugt werden,

- aus welchen Gründen eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt werden,
- welche Lehrwerke im Deutschunterricht verwendet wurden,
- wie sich „Deutsch für den Beruf" von den Angeboten der Fakultät für Ökonomie und Verwaltung unterscheidet,
- wie der begleitende Sprachunterricht bewertet wird.

Die Umfrage ergab, dass die am häufigsten benutzten Lehrwerke an den Fach- oder Mittelschulen (Fachgymnasien, Gymnasien) *Sprechen Sie Deutsch?*, *Němčina pro jazykové školy*, *Německy s úsměvem* sind. Die meisten Lehrwerke wurden von tschechischen AutorInnen verfasst. Als besonderer Mangel stellte sich die geringe Kommunikationsfähigkeit der Lerner im Verhältnis zur Lerndauer heraus. Des Weiteren stellte sich heraus, dass die meisten InteressentInnen als ÜbersetzerInnen arbeiten wollen. Andere möchten eine Arbeit bei einer ausländischen Firma, z.B. in den Bereichen Kommunikation mit deutschen Partnern, Geschäftskontakten, Büroarbeit, Management aufnehmen oder wählen den Schuldienst als berufliche Zukunft.
Was die Reihenfolge der in Tschechien beruflich wichtigen Fremdsprachen betrifft, so steht Englisch unbestritten an der Spitze, gefolgt von Deutsch, Spanisch, Französisch, Russisch, Italienisch, Chinesisch, Rumänisch, Portugiesisch und Arabisch. Was die Kenntnis anderer Fremdsprachen bei den StudentInnen von „Deutsch für den Beruf" betrifft, so steht wiederum Englisch im Vordergrund, wobei zwanzig der Befragten ihre Fähigkeiten als „sehr gut" einschätzen, drei als „gut" und vier als „kommunikativ". Bei den anderen Sprachen gehen die Fähigkeiten stark zurück, für das Französische haben zwei ihren Stand als „gut" und einer als „kommunikativ" angegeben. Bei Spanisch meldeten sich vier mit der eigenen Einschätzung „kommunikativ".
Ergebnis: Englisch dominiert, auch bei denjenigen, die Deutsch studieren. Weit dahinter rangieren Französisch (an dritter Stelle), Spanisch und Russisch. In Tschechien zeichnet sich auch wieder eine stärkere Tendenz zum Erlernen des Russischen ab.
Schlussfolgerungen: Deutsch wird als wichtig angesehen, ist aber vom Englischen überflügelt worden oder wird verdrängt. Aus dieser Beobachtung ergaben sich unsere weiteren Fragen nach den Perspektiven von „Deutsch für den Beruf" sowie nach den Wegen in die Zukunft des Fachs im Rahmen seiner Internationalisierung, die die Neuorientierung der Lehrenden selber sowie die Berücksichtigung interkultureller Forschungsansätze begleitet.

4 Perspektiven und Tendenzen in Pardubice

Vor allem geht es in Pardubice darum, dem Interesse an der deutschen Sprache und Kultur neue Impulse zu verleihen.[1] Eine junge Germanistik wie die in Pardubice kann sich freilich in Anlehnung an die historischen Gegebenheiten und an eigene kulturelle Traditionen entwickeln. Hier ist für sie die Nähe zu den deutschsprachigen Nachbarn Österreich und der Bundesrepublik von großem Vorteil. Was ist also zu tun? Das Produkt „Germanistik in Pardubice" muss erstens innerhalb der Tschechischen Republik ein besonderes sein. Für dieses Produkt sind zweitens InteressentInnen zu gewinnen, im eigenen Land, in der deutschen Nachbarschaft, europaweit. Beides ist schwierig zu erreichen. Beides würde einen Wandel in der Orientierung verlangen. Wie kann beides umgesetzt werden?
Die Germanistik in Pardubice will es versuchen. Die Neuorientierung schreitet inzwischen voran. Einen wichtigen Schritt markierte der Abschluss einer germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) mit der Interkulturellen Germanistik Bayreuth (Prof. Müller-Jacquier). Sie beinhaltet die Förderung der deutschen HochschullehrerInnen, Studierenden, Graduierten und DoktorandInnen (Aufenthalte in Pardubice) und die Einladung der tschechischen Partner nach Bayreuth. Die Kooperation mit Bayreuth konnte bislang wie folgt genutzt werden:

- Unterstützung bei Promotionen und anderen Qualifizierungsarbeiten
- Innovation des Pardubicer Studienprogramms vor dem Hintergrund des Bayreuther Programms
- Betreuung von Studierenden der Universität Pardubice
- Vorbereitung einer vertieften wissenschaftlichen Kooperation
- Betreuung bei BA-Abschlussarbeiten
- Nutzung der Bayreuther Universitätsbibliothek
- fachliche Betreuung durch die Bayreuther Dozenten bei der Entwicklung interkultureller Themen

5 Spezielle Forschungsrichtungen in Pardubice

Von Pardubice, gelegen am Oberlauf der Elbe, ist es im Unterschied zu anderen tschechischen Universitäten weiter bis zur Grenze zu einem der beiden genannten deutschsprachigen Länder. Dieses ferne Angrenzen hat aber die Germanistik der Elbeuniversität als ihr spezielles Thema ausgewählt, vor dem historischen Hintergrund des 20. Jahrhunderts, der Entstehung von Nachbarschaft nach 1989, der Lage Tschechiens in Mitteleuropa und der seit dem Mittelalter bestehenden deutsch-tschechischen Beziehungen. In diesem Zusammenhang wurden an dieser

[1] M.E. gibt es - abgesehen vom Nationalsozialismus - nur wenige deutsche Themen, die weltweit Beachtung finden, was nicht gerade zum Deutschstudium motiviert.

binnenländischen Hochschule folgende Orientierungen in Richtung Peripherie formuliert:

- Problemkonturen der interkulturellen Germanistik mit Blick auf Grenze und Grenzländer
- Untersuchung spezieller Nachbarschaftsprobleme, Betonung von Nachbarschaftswissen
- gesonderter Forschungsschwerpunkt: innerhalb der deutsch-tschechischen Nachbarschaft die bayerisch-böhmische in Tradition und Moderne hervorzuheben

In dieser Hinsicht konnten bereits die ersten Forschungsarbeiten entwickelt werden. Im Rahmen der Pardubicer Germanistik konzentriert sich die Tätigkeit immer mehr auf eine gemeinsame deutsch-tschechische Aufarbeitung der Vergangenheit, wie der folgende Abschnitt über die derzeit laufenden oder schon abgeschlossenen Vorhaben zeigt.

6 Projekte und Arbeiten von StudentInnen und WissenschaftlerInnen

6.1 Tschechien zwischen Bayern und Sachsen

Hier handelt es sich um die Untersuchung einer doppelten Nachbarschaft. Sie wurde zunächst Thema für die Abteilung „Grenzland“ an der Tschechischen Akademie der Wissenschaften (unter Leitung von Dr. Houžvička und Dr. Novotný) in den neunziger Jahren in Ústí nad Labem eingerichtet. Das Projekt ist inzwischen an der Akademie beendet, wird allerdings an der Universität Pardubice unter einem breiteren Blickwinkel fortgesetzt. Es bezieht sich nicht nur auf die Alltagskultur auf tschechischer Seite, sondern wurde um das Thema der Entwicklung der nachbarschaftlichen Beziehungen der drei Länder nach 1989 erweitert.

6.2 Die heiße Front im Kalten Krieg: Luděk Navaras „Vorfälle“

Gegenstand dieser Arbeit sind Luděk Navaras[2] Kurzgeschichten, die zur Tatsachenliteratur (tschech.: literatura faktu) gehören. Die Kurzgeschichten handeln von geglückten und tragischen Fluchtversuchen an der Grenze zu Bayern und Österreich.[3] Dieses landeskundliche Thema bleibt aktuell und findet bereits auf bayerischer Seite seine Autoren. Ein Band von Navara liegt in deutscher Übersetzung (von Winfried Baumann) vor.

[2] Luděk Navara ist Autor, Publizist und Historiker in Brno.

[3] Dass der „Eiserne Vorhang“ die Menschen immer noch bewegt, zeigt ein im Jahre 2009 mit Zeitzeugen in Mikulov abgehaltenes Symposium.

6.3 Grenze grenzenlos. Die Tschechische Republik im Schengener Raum

Gegenstand sind nicht nur das Schengener Abkommen an sich, sondern auch die kaiserlichen Regelungen des 19. Jahrhunderts, von denen die Richtung Westen (Bayern) wandernden tschechischen Schriftsteller, Künstler und Reisenden seit der Mitte des 19. Jahrhunderts betroffen waren. Dabei stellt sich heraus, dass der heutige freie Grenzverkehr eigentlich nichts Neues ist. Neu ist vielmehr die Angst vor den tschechischen Nachbarn, die sich seit der politischen Wende vor zwanzig Jahren auf der bayerischen Seite zeigt und durch Schengen neue Impulse erhalten hat. Sie spiegelt sich in den anhaltenden Grenzkontrollen auf der deutschen Seite wider. Grenze ist also nicht angstfrei. Die Gefühle und Stimmungen der Menschen in den beiden Grenzländern werden dabei auch als literarischer Stoff verarbeitet und sind nicht nur Gegenstand von Befragungen vor Ort.

6.4 Der Umgang mit der Vergangenheit. Der Fall Tutter

Die Germanistik in Pardubice nimmt ihren Auftrag ebenfalls in der gemeinsamen deutsch-tschechischen Aufarbeitung der Vergangenheit 1938-45 sowie in der Versöhnung der beiden Nachbarvölker wahr. Dabei wird besonderer Wert auf die Aufklärung der Taten des Kriegsverbrechers Kurt Werner Tutter gelegt, der zu einer Romanfigur in der tschechischen und slowakischen Literatur wurde und durch den bereits erwähnten Brünner Journalisten Luděk Navara öffentliche Breitenwirkung erzielte. Ende 2009 sind neue Einzelheiten zu diesem auch landeskundlich bemerkenswerten Fall auf dem erwähnten Symposium bekannt geworden. Es hat sich gezeigt, dass es während dieser Zusammenkunft zur ersten gemeinsamen Kooperation von Tschechen (Germanisten, Journalisten) und Deutschen (Germanisten, Journalisten) bei der Untersuchung von Kriegsverbrechen gekommen ist, die sich tief ins tschechische Gedächtnis eingegraben haben.[4]

6.5 Furth im Wald – Stadt im Jahrhundert von Flucht und Vertreibung

Die letzten Jahre des 20. Jahrhunderts standen bereits unter dem Motto „Europäer aller Länder, erinnert Euch!“ Thema ist die Vertreibung der Sudetendeutschen über den Grenzbahnhof Furth im Wald seit Januar 1946, das für die weitere Entwicklung der bayerisch-tschechischen gutnachbarlichen Beziehungen wichtig geworden ist. Zum Gesamtbild tragen Berichte von Zeitzeugen (Sudetendeutschen), tschechische Pressemitteilungen, literarische Reminiszenzen, Further Darstellungen des Durchgangslagers am Bahnhof, bayerische Pressemitteilungen über die Erinnerungsstätte am Bahnhof bei.

[4] Man denke an die Brandschatzung der Dörfer Ploština und Prlov an der tschechisch-slowakischen Grenze im April 1945 und den späteren Einsatz des Kriegsverbrechers Tutter als Spion im Rahmen der tschechoslowakischen Gegenaufklärung während des Kalten Krieges an der ostbayerischen Grenze.

6.6 Flucht der Tschechen nach Bayern

Dieses Thema ist mit dem vorhergehenden verbunden und bezieht sich auf die nach der kommunistischen Machtergreifung im Februar 1948 einsetzende Flucht jener Tschechen, die mit der Politik der neuen Prager Machthaber nicht einverstanden waren und/oder mit Verfolgung rechnen mussten. Ins Zentrum rückt dabei der einige Kilometer breite Grenzstreifen zwischen den Bergen Čerchov und Osser an der ostbayerischen Grenze, die alte Kulturgrenze. Die Aufnahme der Flüchtlinge im Durchgangslager Furth im Wald ist ein Kapitel der Nachkriegsgeschichte Ostbayerns und daher für die gemeinsame deutsch-tschechische Landeskunde von Bedeutung.

6.7 Ausstellung einer Nachbarschaft

Im Sommer 2007 wurde die bayerische Landesausstellung „Bayern-Böhmen. Bavorsko-Čechy" in Zwiesel (Bayrischer Wald) gezeigt, die neben vielen bayrischen auch ungefähr 20.000 tschechische Gäste besuchten. Die Untersuchung dieses Ereignisses ist noch nicht abgeschlossen. Im Vordergrund steht momentan die Interpretation des Ausstellungskatalogs, und zwar im Blick auf seine Aussagen zur bayerisch-tschechischen Nachbarschaft. Dabei ging es um indirekte Beobachtungen, die sich aus dem Text ergeben, ohne dass sich dabei ausdrückliche wörtliche Hinweise finden lassen. Der bayerisch-tschechische Vergleich, so zeigte sich, steckt noch in den Anfängen, ist aber ein Desiderat, das sich lohnt, betrachtet zu werden, wie diese Ausstellung anschaulich zeigte.

7 Weitere geplante Forschungsthemen

7.1 Die „Kötztinger Zeitung" am deutschen Rand

Nach den Ereignissen des Zweiten Weltkriegs (Flucht und Vertreibung) ist die ostbayrisch-westböhmische Grenze auch Sprachgrenze geworden.[5] Im Mittelpunkt zukünftiger Projekte stehen vornehmlich Untersuchungen, die die heutigen deutschen Grenzzeitungen (die bayerischen, sächsischen und auch österreichischen) unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Nachbarschaft beleuchten, sowohl in der Berichterstattung als auch mithilfe literarischer Beiträge. Als Untersuchungsgegenstand und Teilhaber des Projekts gilt hier die ostbayerische „Kötztinger Zeitung" (unter Leitung von Franz Amberger), die zur Verlagsgruppe des „Straubinger Tagblatts" gehört.[6]

[5] Die vereinzelte Pflege der deutschen Sprache in den Ländern Mittel-, Ost- und Südosteuropas kann hier vernachlässigt werden.
[6] Kötzting liegt im Landkreis Cham (Regierungsbezirk Oberpfalz in Ostbayern).

7.2 Grenze als Genius Loci

Das Thema baut auf einer Konferenz auf, die im Herbst 2009 in Pilsen stattfand und Aktualität gerade durch die Bewerbung der westböhmischen Metropole um den Titel „Kulturhauptstadt Europas 2015“ gewann. Gezeigt werden Möglichkeiten, wie der Topos Grenze für kulturelle Zusammenarbeit genutzt werden kann.

7.3 Pilsen als Kulturhauptstadt von Bayern und Böhmen

Der Titel des Projekts wirkt auf den ersten Blick phantastisch. Er ist im Rahmen der Bewerbung von Pilsen um den europäischen Titel „Kulturhauptstadt 2015“ zu betrachten und setzt in diesem Zusammenhang den Akzent eindeutig auf die Nähe, auf die Nachbarschaft, um der guten nachbarschaftlichen Beziehung weitere Impulse auf regionaler Ebene zu verleihen. Einen Schwerpunkt wird dabei der literarische Aspekt bilden.

7.4 Grenze und Grenzgänger

Die Aufmerksamkeit der Germanistik in Pardubice gilt auch jenem Personenkreis, der sich an der Grenze um die Pflege gutnachbarlicher Beziehungen bemüht. Das heißt, aufgrund ihres Lebenslaufes werden die persönlichen Beziehungen zum jeweiligen Nachbarland behandelt. Auf die Leistungen von Tschechen und Deutschen (Bayern) verweist auch der vom neuen Centrum Bavara Bohemia (Schönsee/Oberpfalz) verliehene Preis „Brückenbauer“.

7.5 Grenze und Grenzland

Die Reichhaltigkeit der Erfahrungen von Grenze wird hier an einem speziellen Fall gezeigt – an den Prospekten, die in den beiden vergangenen Jahrzehnten zu den unterschiedlichsten Themen, Ereignissen, Plänen, Einrichtungen, Entwicklungen, Forschungsansätzen entstanden sind. Der Begriff „Grenze“ wird gerade an der Grenze inflationär gebraucht, was wiederum ein Licht auf die vielen Aktivitäten wirft, zu denen es bereits gekommen ist.

7.6 Mit dem Fahrrad über die Grenze

Bayerisch-böhmisches Grenzland wird immer mehr zur Landschaft der Fahrradwege. Das Fahrrad ist heute zu einem Hauptmerkmal der Grenze geworden. Entsprechend groß ist die Zahl der von der Touristik vorgelegten Prospekte, die in besonderer Weise grenzüberschreitende Wegweiser darstellen.

7.7 Züge und Zeiten

Dem Grenzverkehr dient auch die Eisenbahn seit dem Jahre 1861. Die Erforschung der Bahnlinien hat jetzt im Zusammenhang mit den Untersuchungen der Reisen von Franz Kafka und Max Brod nach West- und Südwesteuropa eingesetzt. Das Spektrum der hier beachtenden Verbindungen wird erweitert um die Schicksalszüge im Zweiten Weltkrieg: Züge ins KZ, Vertriebenentransporte, Fluchtzüge. Erste Beschreibungen eines noch problemlosen Bahnverkehrs zwischen Bayern und Böhmen stammen dabei von Maximilian Schmidt, genannt Waldschmidt, dem bayerischen Volksschriftsteller.

7.8 Körperbild und Körpersprache

In der heutigen Zeit rückt gerade der Körper in den Vordergrund des kulturwissenschaftlichen Interesses. Ziel des Projekts ist es zu zeigen, wie in der Vergangenheit im bayerisch-böhmischen Grenzbereich der Körper (bekleidet) und sein Aussehen (Frauen, Männer) in der Öffentlichkeit (zum Beispiel bei Festen und Wallfahrten) Beachtung fand, eingesetzt wurde und dadurch auch schon Aufsehen erregte (sogenannte Performanz). Dazu werden literarische Quellen ausgewertet.

7.9 Frauensprache aus interkultureller Sicht (kontrastiv deutsch-tschechisch)

Auszugehen ist von der feministischen Linguistik in Tschechien und Deutschland und dem historischen sowie gesellschaftlichen Hintergrund. Als Problem werden die Möglichkeiten der sprachlichen Gleichberechtigung von Frauen behandelt, zum Beispiel beim Verstehen der Anrede „Fräulein“ in beiden Ländern.

7.10 Kulturthema Essen – oberfränkische Speisekarte und Küche

Die Unterschiede in der bayerischen oder böhmischen Küche ist vor allem *das* Thema in der böhmischen Küche geworden. Bei diesem Projekt geht es darum, davon abzusehen und das Interesse auf die bayerische Küche hinter der Grenze zu lenken, insbesondere auf die fränkische. Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit der Interkulturellen Germanistik Bayreuth durchgeführt.

8 Der Weg der Germanistik in Pardubice

Auf diesem Weg werden die gegenwärtigen Trends im Fremdsprachenbereich zu beobachten sein. Angesichts der von den modernen Migrationen erfassten Tschechischen Republik sowie der Einbindung des Landes in wirtschaftliche und kulturelle Globalisierung richtet sich die Aufmerksamkeit auf folgende Gesichtspunkte:

Aneignung und Erweiterung internationaler-interkultureller Kompetenz, Umgang mit dieser Kompetenz im alltäglichen Gebrauch von Fremdsprachen und der Muttersprache im Kommunikationsprozess, in der Übersetzung, in der Literatur sowie im Fremdsprachenunterricht. Zur Beherrschung von multikulturellen Kompetenzen kommt dabei der Mobilität von Forschenden und Lehrenden der Universität eine besondere Bedeutung zu. Interkulturelle Kompetenzen sollten bereits in einem frühen Stadium, also bereits während des Studiums, erlangt werden. Diese sollten bei diversen Auslandsaufenthalten an germanistischen Institutionen Europas, also in unterschiedlichen Sprachumfeldern, gefestigt werden. Zum Blick auf die Globalisierung tritt aber notwendigerweise auch die regionalkulturelle Sicht, die Betrachtung kultureller Missverständnisse, Konflikte oder Aggressionen in der Nachbarschaft. Eine moderne Germanistik hat in unserem Selbstverständnis auch ihren Beitrag zur Pflege des deutsch-tschechischen, österreichisch-tschechischen Miteinanders in Mitteleuropa zu leisten. Insgesamt stehen sowohl in der Tschechischen Republik als auch in anderen europäischen Ländern die gelehrten Fremdsprachen als Kommunikationsmittel im Vordergrund des Interesses.

Literatur

Albrecht, Corinna; Wierlacher, Alois (2000): Benötigt wird profundes Fremdheitswissen. Über die Unverzichtbarkeit kulturwissenschaftlicher Fremdheitslehre als Programmteil wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Kommunikation. Konzepte – Inhalte – Funktionen.* Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990-2000. Möhnesee: Résidence-Verlag, 291-302.

Detering, Heinrich (2000): Deutsch als Sprache der germanistischen Literaturwissenschaft. Erfahrungen und Thesen. In: Debus, Friedhelm; Kollmann, Franz; Pörksen, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert.* Vorträge des Internationalen Symposions vom 18./19. Januar 2000. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 159-173.

Klein, Wolfgang (2000): Das Ende vor Augen: Deutsch als Wissenschaftssprache. In: Debus; Kollmann; Pörksen (Hrsg.) (2000), 287-291.

Kühlmann, Torsten; Stahl, Günter (2000): Internationale Personalentwicklung. Anspruch und Wirklichkeit. In: Albrecht; Wierlacher (Hrsg.) (2000), 149-157.

Novotný, Lukáš (2009): *Vergangenheitsdiskurse zwischen Deutschen und Tschechen. Untersuchung zur Perzeption der Geschichte nach 1945. Extremismus und Demokratie.* Bd. 19. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Der MA-Studiengang DaF an der Zereteli-Universität Kutaissi: Profilierungsschwerpunkte. Entwicklungstendenzen

Irma Kipiani & Marina Kutschuchidse (Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi, Georgien)

Die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen, das neue Bildungskonzept und die jüngsten theoretischen Erkenntnisse in der Bildungsphilosophie, Linguistik, Lernpsychologie erfordern eine Revision der Ziele bei der DaF-Ausbildung sowie eine wesentliche Erneuerung der Studieninhalte und Unterrichtsmethoden.
Die Lernenden in Georgien müssen sich heute in einer neuen Realität zurechtfinden, in der das Land Partnerschaften mit anderen Ländern unterhält, sei es in der Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur oder in der Bildung. In dieser Situation sind Menschen gefragt, die bereit sind, mit anderen Ländern kooperativ und kommunikativ zusammenzuarbeiten, und die in der Lage sind, sich in anderen Kulturen angemessen zu verhalten. Die Veränderungen im Staat und der Gesellschaft haben die Notwendigkeit nach sich gezogen, auch das Bildungswesen im Lande umzugestalten.
Nach der Umstrukturierung der DaF-Studiengänge wurde die Dauer des Master-Studiums DaF auf vier Semester vereinheitlicht; die Fächerzahl und die Modularisierung der Studieninhalte, die Berechnung und Vergabe von Kreditpunkten (ETCS) zeigen aber große Divergenzen. Unterschiedlich werden theoretische und berufspraktische Inhalte, Pflicht- und Wahlpflichtmodule, Qualifikationsziele und Berufsfeldbezug definiert. Die Reformbereitschaft ist unterschiedlich stark ausgeprägt, da diese Umstrukturierung zu einer umfassenden Revision der Studiengänge

führt. Bekanntlich ist in einigen Ländern der Umstrukturierungsprozess bestimmten institutionellen Restriktionsmaßnahmen unterworfen (s. Hunstiger; Middeke 2007, Middeke; Schmidt 2009). In Georgien wird für die Einführung der neuen Studienstrukturen und Abschlüsse eine ministerielle Genehmigung benötigt. Dabei sollen alle Studiengänge akkreditiert werden. Es ist besonders wichtig zu erwähnen, dass vor drei Jahren, als unser DaF-Programm eingeführt wurde, es mehr Freiheiten bezüglich der Modularisierung, Berechnung und Vergabe von ECTS etc. gab, als es heutzutage der Fall ist. Im Moment wird vieles zentralisiert, vom Ministerium oder Universitätsvorstand bestimmt. Gerade diese Situation hat für so eine kurze Zeit, drei Jahre nach Einführung des DaF-Studiengangs, zahlreiche Änderungen verursacht. Die Veränderungen wurden entsprechend der nationalen Bildungspolitik und nach neuen Regelungen des Bildungsministeriums durchgeführt.
In unserem Beitrag möchten wir systematische curriculare Spezifika des MA-Studiengangs DaF an der Zereteli-Universität in Kutaissi aufzeigen.
Die unverzichtbaren Gegenstände eines Studiengangs Deutsch als Fremdsprache sind:

- die deutsche Sprache als Fremdsprache
- die Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums aus der Fremdperspektive
- Lernprozesse bezogen auf die Sprache Deutsch als Fremdsprache
- mindestens ein profiliertes berufsfachbezogenes Praktikum
- Sprachlernforschung

Zu den Qualifikationszielen des Programms gehören:

- universitäre Lehrer der didaktischen Wissenschaften
- Mitarbeiter, Funktionäre des Ministeriums für Bildung und Wissenschaften
- Lehrer in der Schule
- Mitarbeiter der internationalen, humanitären Organisationen mit Schwerpunkt Ausbildungs-/Bildungsproblematik

Die zentralen Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Rahmen eines Bachelorstudiums Deutsch als Fremdsprache zu erwerben sind, sind auch als Grundvoraussetzung für die Master-DaF-Studiengänge anzusehen, in denen sie vertieft und erweitert werden:

- Methoden, Modelle und Theoriekonzeptionen der Sprachwissenschaft kennen und für die vermittlungsbezogene Analyse und Beschreibung des Deutschen als Fremdsprache anwenden können.
- Theorien, Methoden und Ergebnisse der Erforschung des Lernens von Deutsch als Fremdsprache kennen und kritisch mit ihnen umgehen können, sodass dieses Wissen bei der Planung, Durchführung

und Evaluation des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit einbezogen werden kann.

- Formen und Funktionen der deutschen Sprache mit „fremden Augen" sehen und auch im Vergleich mit eigener Sprache analysieren und beschreiben sowie für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nutzbar machen können.
- Materialien zur Landeskunde bzw. zur Kulturstudie der deutschsprachigen Länder und Gesellschaften recherchieren, analysieren und für die Vermittlungsprozesse didaktisieren können.
- Theorien und Modelle der Literaturwissenschaft kennen und auf die Analyse und berufsbezogene Vermittlung literarischer Texte anwenden können.
- Lehr- und Lernprozesse planen und evaluieren können und dabei Verfahren der Beobachtung, Protokollierung, Planung, Durchführung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen einsetzen können.
- Vertiefung der Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und zu methodisch begründetem Planen und Entscheiden.

Die erwünschte Kompetenzskala nach dem Studium umfasst Folgendes: kritische Denkweise, Verarbeitung von Informationen und Lösung von Problemen, Einsetzen von innovativen Lernmethoden, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit der wissenschaftlichen Forschungsarbeit, Wissen der pädagogischen Wissenschaften, die Planung, Aufbau und Organisation der Lernziele, -inhalte, -methoden und des Lernprozesses, das Wissen des allgemeinen Bildungssystems, Kenntnisse über das georgische Bildungssystem, Wissen und praktische Anwendung der sozialpolitischen Bereiche, die für das Bildungssystem wichtig sind, theoretisches und praktisches Wissen der Durchführung von Trainingsarbeit, Wissen des Bildungsgesetzes und anderer rechtlichen Akten und Dokumenten, Monitoring und Einschätzung der Bildungsqualität, Wissen der interdisziplinären Methodologie.

Deutsch wird an der Zereteli-Universität Kutaissi für folgende Zielgruppen angeboten:

(1) Zielgruppe DaF 1 (Germanistik/Deutsch als Fachsprache)
Deutsche Philologie & DaF-Methodik
Studierende der anderen Fachrichtungen mit DaF
(2) Zielgruppe DaF 2
Studierende der Anglistik, Romanistik, Slavistik, Orientalistik

Was die MA-Studiengänge angeht, so gibt es an der Zereteli-Universität einen Germanistik-Studiengang an der Fakultät für humanitäre Wissenschaften und einen DaF-Studiengang an der Pädagogischen Fakultät. Es wird versucht, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen an die georgische Realität und die georgischen

Lehr- und Lerntraditionen anzupassen und die Etablierung neuer Lerninhalte des Deutschlernens sowie die Neuqualifizierung der Lehrkräfte zu unterstützen.

Ziele des Studiengangs
Der Masterstudiengang DaF, der im Kontext der laufenden Bildungsreform konzipiert wurde, bereitet die Studierenden auf die Lehrtätigkeit in allgemeinbildenden Schulen, in Sprach- und Kulturinstitutionen und auf die Arbeit im Bildungssystem vor. In diesem anwendungsorientierten Masterprogramm sind entsprechende theoretische, empirische und praktisch-didaktische Aspekte vorgesehen, die den Erwerb von fachlich-beruflicher Kompetenz gewährleisten.
Ziel des Studiums ist, auf Grundlage eines ersten Studienabschlusses weiterführende Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die die Bachelor-Absolventen formal und inhaltlich für das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache auf allen Bildungs- und Niveaustufen außerhalb des deutschen Sprachraums qualifizieren.

Lehr- und Lernziele des Studienfachs
Entwicklung der Fähigkeit zur Selbständigkeit, Vermittlung der Techniken und Strategien für eigenständige Bearbeitung der Probleme, Unterstützung und Entwicklung der Verantwortung, Toleranz und Förderung der Unterschiede, Förderung der Kritikfähigkeit, Förderung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit, kreative Gestaltung des Lernprozesses.

Fachspezifische Ziele des DaF-Studiengangs
Das Studium befähigt die Studierenden, die deutsche Sprache als Mittel für persönliche Kontakte und berufliche Kommunikation sowie zur Reflexion über Sprache und Kultur zu nutzen. Sie vertiefen ihre Kenntnisse über die gesellschaftlichen Bedingungen, die Lebensweisen und Mentalitäten der deutschsprachigen Länder.
Bekanntlich kann die Auseinandersetzung mit den Lebenssituationen, Problemen und Interessen der Gleichaltrigen in den deutschsprachigen Ländern die Orientierung in der Welt erleichtern, das Bildungsniveau fördern und den Zugang zu europäischen Kulturen erleichtern. Darüber hinaus vermittelt das Studium je nach gewählter Spezialisierung Fachkenntnisse in den Gebieten Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde, Sprachlehrforschung/DaF.

Studieninhalte
Die Übernahme neuer Impulse aus deutschsprachigen DaF-Ansätzen ist unter Anbindung an lokale und regionale Traditionen vorgesehen.
Eine Beschäftigung mit „importierten" Begriffen erfordert einen reflektierten Umgang im Modul, was beispielsweise unter interkultureller Kompetenz, Lernautonomie oder Methodenpluralismus verstanden wird, ist neben inhaltlichen Fragen auch hinsichtlich der didaktisch-methodischen Bedingungen, Implikationen und konkreten Zielsetzungen vor Ort zu hinterfragen. Das ist natürlich nur möglich,

wenn Theorie und Praxis des Deutschunterrichts im Rahmen des Moduls konsequent ineinander greifen.[1]
Das Studium gliedert sich in folgende Themenbereiche: Sprachlehr- und Lernforschung Deutsch als Fremdsprache, Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaft, Sprachliche Teilfertigkeiten (Sprechen, wissenschaftliches Schreiben, Hörverstehen, Mediensprache), Betreutes Unterrichtspraktikum, Master-/Abschlussarbeit.[2]
Nach unserem Programm umfasst der MA-Studiengang DaF folgende Lehrveranstaltungen:

Block A – Allgemeine Grundlagen des Bildungswesens
nach erstem und zweitem Modell:

- die Grundlagen der Hochschulpädagogik und Philosophie
- Psychologie: Schulpsychologie
- Bildungsmanagement. Prinzipien der Bildungsorganisation
- Grundlagen der Bildungstheorie und -praxis
- rechtliche Grundlagen des Bildungssystems

derzeit:

- die Hochschuldidaktik mit philosophischen Grundlagen
- Bildungspsychologie
- Bildungsgeschichte
- Bildungssystem. Rechtliche und wirtschaftliche Grundlagen des Bildungssystems
- aktuelle Erziehungstendenzen: ökologische Erziehung
- Masterarbeitsmethodologie: Technologie und Spezifik

Block B – DaF. Methodische Grundlagen
nach erstem Modell:

- Methodisch-didaktische Prinzipien der Sprachvermittlung

---

[1] Auf dieser Grundlage sind im Modul folgende theoretische und praktische Fragestellungen enthalten (z.B. im theoretischen Teil): Historischer Überblick: Deutschunterricht in Georgien, Theorien des Fremdspracherwerbs, Sozialformen des Unterrichts, Medien, Methodenarten, Autonomes Lernen, Lernstrategien, Lernziele, Literaturdidaktik, Didaktik der Landeskunde, Interkulturelles Lernen, Lehrwerkanalyse.

[2] Im Teilbereich Sprachlehr- und Lernforschung Deutsch als Fremdsprache werden Lehrveranstaltungen zu den Teilgebieten Lehr- und Lernprobleme des Deutschen als Fremdsprache, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkentwicklung, Medien im DaF-Unterricht, Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts angeboten. Im Teilbereich Angewandte Linguistik werden Lehrveranstaltungen zu den Teilgebieten Kontrastive Linguistik, Semantik und Pragmatik der deutschen Gegenwartssprache, Fremdsprachenerwerbsforschung unterrichtet. Im Teilbereich der Kulturwissenschaft des deutschen Sprachraums werden Lehrveranstaltungen zu den Teilgebieten Literatur und Landeskunde im DaF-Unterricht, interkulturelle Kommunikation gehalten.

- Angewandte Linguistik

nach zweitem und derzeitigen Modell:

- DaF Methodik. Methodisch-didaktische Prinzipien der Sprachvermittlung
- Angewandte Linguistik
- Literaturmethodik im Unterricht
- die Problematik des vergleichenden Erlernens der Literatur

Block C – Deutsche Sprache und Literatur
nach erstem und zweitem Modell:

- mündliche und schriftliche Sprachkompetenz (Niveau C1)
- kontrastive Typologie Deutsch-Georgisch

derzeit:

- deutsche Sprache. Mündliche und schriftliche Sprachkompetenz. Kompetenzniveau C1
- kontrastive Typologie (Deutsch-Georgisch)
- Analyse von literarischen Texten im Unterricht

Die Umstellung auf ein neues Curriculumsystem soll für das Fach Deutsch als Fremdsprache Transparenz und, was vor allem wichtig ist, Anschlussmöglichkeiten der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum schaffen. Davon ausgehend sieht unser neuer Curriculumvorschlag für den MA-Studiengang DaF für das nächste Studienjahr folgendermaßen aus:
Insgesamt sollen 90 Kreditpunkte für das DaF-Modul vergeben werden: Für Lehrveranstaltungen 50 (Pflicht 40, Wahl 10), für das Praktikum 10, für die Masterarbeit 30 und für das zweite Bildungswesen-Modul weitere 30.
Der Masterstudiengang DaF bietet ein breites Spektrum von Veranstaltungen an. Die pädagogischen Grundlagen der Sprachvermittlung, methodisch-didaktische Planung, Theorie und Praxis von Sprachunterricht stehen im Mittelpunkt des Studiums.
Das Curriculum orientiert sich an der aktuellen lokalen Situation, an bildungspolitischen Vorgaben und an berufspraktischen Erfordernissen.
Um zu gewährleisten, dass Theorie und Praxis ineinander greifen können, enthalten die Praktika folgende Bestandteile:

- Hospitationen
- Unterrichtssimulationen
- eigenständiger Unterricht

Zum Studium gehört ein vierwöchiges Unterrichtspraktikum. Das Unterrichtspraktikum an der Universität ist obligatorischer, integrierter Bestandteil des Studiums.

Das Praktikum ist mit einer Lehrprobe abzuschließen, in welcher der/die KandidatIn seine/ihre Befähigung zu unterrichtlicher Tätigkeit nachweist. Die fachliche Betreuung und die Abnahme einer Lehrprobe werden von einem Universitätsprofessor gewährleistet.
Da die Fremdsprachenlehrkräfte Wissen und Können brauchen, durch das die Kinder und Jugendliche auch in der fremdsprachlichen Kommunikation erfahrungs- und handlungsfähig werden, beziehen sich berufsvorbereitende Anteile des Studiums auf Inhalte und Themen, die sich auf Unterrichtsvorhaben in der Schule übertragen lassen. Berufsbezogene Anteile haben die Vertiefung von Wissen und Können im Blick, aber für das Wichtigste halten wir das Unterrichtspraktikum, das viel zur Entwicklung der Lehrpersönlichkeit beiträgt.
Hierzu muss erwähnt werden, dass nach unserem letzten Modell des Master-Programms DaF eine Vereinbarung zwischen der Universität und einigen öffentlichen Schulen intitiiert wurde, dass es den Studierenden ermöglicht, ein längeres und mehrfunktionelles Praktikum zu absolvieren. Es ist geplant, in der Schule ein Semester lang (2. Fachsemester) als Hilfskraft zu arbeiten – Unterrichtsvorbereitung, Lehrmaterialien, fakultative Tätigkeit im Sprachclub – und im 3. Fachsemester ein Praktikum an der Universität zu absolvieren.
Wir halten diese Vorbereitung für sehr wichtig, vor allem den Einsatz der Tutoren in den Unterrichtsprozess, was bei uns in Georgien nicht üblich ist.
Ein wesentlicher Ausgangspunkt für alle Vorschläge zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung stellt die Untersuchung der folgenden Leitfragen dar:

(1) Welchen Nutzen ziehen die Studierenden nach eigener Ansicht aus ihrem Studium?
(2) Inwieweit profitieren sie von einzelnen Veranstaltungen der Fachwissenschaften, insbesondere der Linguistik und der Literaturwissenschaft, aber auch von landeskundlichen Anteil ihrer Hochschulausbildung?
(3) In welcher Form tragen die sprachpraktischen Übungen – über Erwerb und Verbesserung der Kenntnisse in der studierten Fremdsprache – zur Aneignung wichtiger methodisch-didaktischer Verfahren sowie der Ausbildung einer Lehrpersönlichkeit bei?
(4) Welche Bedeutung messen die Studierenden den Studienanteilen in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie der Fachdidaktik bei? Inwiefern konnten sie davon in der Unterrichtspraxis profitieren?

Um diese Fragen zu klären, ist vor allem eine schriftliche und mündliche Befragung von DaF-Studierenden erforderlich.

Literatur

Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen; Basel: Francke.

Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg: Herder.

Hunstiger, Agnieszka; Middeke, Annegret (2007): *Zur Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den DaF-Studiengängen an europäischen Hochschulen. Ein Fall für die Policy-Analyse*. (http://www.escoala.ro/germana/hunstiger.html) (20.5.2010).

Middeke, Annegret; Schmidt, Julia (2009): Kernprobleme osteuropäischer Deutsch-als-Fremdsprache-Studiengänge vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. In: Bürgel, Matthias; Umland, Andreas (Hrsg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa IV. Chancen und Hindernisse internationaler Bildungskooperationen*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 59-63.

Wolf, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang.

Ein Zwischenstandsbericht: zwei Jahre BA German as a Foreign Language an der GJU

Karin Leich (German Jordanian University Amman, Jordanien)

Die German Jordanian University (GJU) ist eine staatliche Hochschule. Ihre Lehre orientiert sich am Modell deutscher Fachhochschulen. Im Rahmen des DAAD-Programms „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ und in Kooperation mit der jordanischen Regierung unterstützt projektleitend die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) den Aufbau der German Jordanian University (GJU).
Das Programm „Studienangebot deutscher Hochschulen im Ausland“ dient der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und der kulturellen und wirtschaftlichen Annäherung zwischen Jordanien und Deutschland. Die politische Bedeutung der GJU erscheint als eine Initiative zur Entwicklung und Stabilisierung einerseits und daher als ein Beitrag zum Friedensprozess im Nahen Osten andererseits. Jordanien ist ein traditionell anglophones Land. Viele Jordanier arbeiten in den USA. Mit der GJU entsteht ein bedeutender wissenschaftlicher und kultureller Austausch zwischen Deutschland und Jordanien.
Neben dem fachhochschulorientierten Universitätsprogramm existiert seit dem Wintersemester 2008/2009 die School of Languages, an der Deutsch, Englisch und Arabisch als Pflicht-Lehrveranstaltungen (university requirements) für alle Studenten unterrichtet werden. In Zukunft strebt die School of Languages einen Ausbau des Bereichs Fachsprachen an. Dieser soll im Fall der deutschen Sprache für die Studenten einen engen Bezug zum eigentlichen Studienfach herstellen und damit die Motivation, Deutsch zu lernen, erhöhen. Gleichzeitig werden die Studenten

intensiver auf ihr Auslandsjahr an deutschen Partner-Universitäten und auf ihre Praktika vorbereitet.
Ebenfalls seit Herbst 2008/2009 gibt es den BA-Studiengang German as a Foreign Language an der Universität. Schon zwei Jahre bzw. ein Jahr zuvor wurden der MA German as a Foreign Language und der BA Translation ins Leben gerufen. Der BA German as a Foreign Language ist neben anderem als Unterfütterung des MA-Studiengangs konzipiert.
Die Sprach-Studiengänge an der GJU werden mit Sur place-Stipendien und mit Third Country-Stipendien des DAAD gefördert.

Warum existieren überhaupt die Sprachen-Abteilungen an der GJU, die vornehmlich BA-Studenten in technischen Gebieten und in verschiedenen Ingenieurwissenschaften ausbildet?
Durch die School of Languages werden Englisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen in Jordanien gefördert. Die Sprachvermittlung für Deutsch leistet das German Department. Alle Studenten der GJU erlernen die deutsche Sprache. Momentan unterrichten ca. 30 Lehrer Deutsch bis mindestens zur Niveau-Stufe B2 des Europäischen Referenzrahmens. Wenn die BA-Studenten nach ihrem ersten akademischen Grad auch den MA German as a Foreign Language absolvieren, können sie sich um eine Position als Deutschlehrer an der GJU bewerben. So bildet die GJU ihre eigenen Lehrer aus, was unter anderem ein finanzieller Spareffekt ist.
Für eine grundsätzliche Etablierung des BA German as a Foreign Language sind noch einige Hürden zu nehmen: Zum einen ist Deutsch ganz unbekannt im Land, denn es ist kein Schulfach. Zum anderen unterscheiden sich selbstverständlich das jordanische und das deutsche Bildungssystem in signifikanten Faktoren.
Schule und Abitur, das Tawjihi in Jordanien, haben im Vergleich ein hohes Niveau. Doch kann man den Schulunterricht ganz allgemein als Fähigkeit, Stoff zu memorieren, beschreiben. Zwar könnte man sich diese Kompetenzen der Studenten zunutze machen, aber sie widersprechen inhaltlich und formal den notwendigen Kompetenzen und methodischen Erfordernissen eines interkulturellen Sprachunterrichts. Die Beherrschung von Soft Skills und die kritische Anwendung von Wissen als unabdingbare Voraussetzungen der Studierfähigkeit, die beide in Deutschland in der Schule erworben werden (sollten), werden in Jordanien von den Universitäten nachgeliefert. So hat die School of Languages neben dem eigentlichen Fach- und Sprachunterricht auch den Anspruch und die Aufgabe, kritisches Welt- und Kulturwissen zu vermitteln.
Die Studenten des BA German as a Foreign Language gehen zwar nur für ein Semester nach Deutschland, während die technischen Studiengänge der GJU ein Jahr in Deutschland, das in ein Universitätssemester und ein halbes Jahr Praktikum in einer Firma eingeteilt ist, absolvieren. Trotzdem haben auch die BA-Studiengänge das erklärte Ziel, die Studenten sowohl sprachlich als auch von ihrem fachlichen

Niveau in die Lage zu versetzen, aktiv und erfolgreich am Unterricht an den deutschen Partner-Universitäten teilzunehmen.
Das Studium im BA German as a Foreign Language verfolgt drei Studienziele, die auf ein späteres Berufsleben vorbereiten sollen:
Zum einen die Ausbildung zum Deutschlehrer. In Jordanien gibt es, wie erwähnt, noch kein Deutsch als Schulfach, weder pflicht- noch wahlweise. Würde Deutsch eingeführt, hätte der BA German as a Foreign Language aufgrund der Bekanntheit aus der Schulzeit als Studienfach bei den Erstsemestern mehr Chancen, denn es gäbe das Berufsbild des Deutschlehrers für die Studenten. Momentan ist der Beruf des Lehrers schlecht bezahlt und ohne soziales Prestige. Da Deutsch kein Schulfach ist, war es aus den genannten Gründen wichtig, im Studienplan Seminare anzubieten, die auf weitere Berufsfelder hinzielen.
Der BA German as a Foreign Language ist zweitens ein Foundation Programm für den MA German as a Foreign Language. Die Mehrheit der jetzigen BA-Studenten plant, einen Master-Abschluss nach dem BA-Abschluss zu machen. In Jordanien ist mit einem höheren Universitätsabschluss ein besseres Einkommen verbunden. Dabei scheint es wichtig, dass den BA-Studenten der Zugang zu anderen MA-Programmen an der GJU oder auch an anderen Hochschulen offen steht. Der Studienplan, in dem nicht zu DaF gehörende Fächer angesiedelt sind, rechtfertigt eine fachliche Erweiterung des MA-Zugangs für die BA-Studenten.
Als drittes soll der BA German as a Foreign Language die Studenten zur Arbeit in Firmen und in Institutionen in Jordanien befähigen. Daher wird ein praxisorientierter Unterricht mit während des Studiums zu absolvierenden Sommer-Praktika angestrebt. Der weitere Ausbau von Kontakten zu Firmen und Institutionen mit vorzugsweise deutschen Verbindungen gewährleistet zum einen, in der Universität erworbenes Wissen früh anzuwenden und soll zum anderen bewirken, den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern. Praktika erhöhen das Selbstbewusstsein und fördern so wiederum die soziale Kompetenz und das fachliche Interesse am Studium.
Das Fächer-Angebot im Studienplan des BA German as a Foreign Language entspricht daher den drei Studienzielen im BA German as a Foreign Language:
Als erstes erfolgt die Vermittlung von Deutsch. Der Spracherwerb vollzieht sich vom 1. bis zum 6. Semester mit 18, bzw. später 15 Stunden pro Woche. Diese relativ hohe Stundenzahl in den ersten Semestern erklärt sich aus den darin enthaltenen Kompetenzvermittlungen: Referate halten, Essays schreiben, Präsentationstechniken erarbeiten und vervollkommnen, die Grundlagen des wissenschaftliches Arbeitens erlernen usw. Die Studenten sollten am Ende des dritten Studienjahres das C1-Niveau des Europäischen Referenzrahmens erreichen. Im Bereich Wissenschaftliches Schreiben wird dies allerdings nicht der Fall sein.
Daneben gibt es jene Seminare, die auf den Beruf als Lehrer zielen und die zugleich eine auf einfachem wissenschaftlichem Niveau gehaltene Vorbereitung für

einen weiteren Studienabschluss im MA-Programm German as a Foreign Language[1] darstellen.
Seminare, die einen vertieften Einblick in DaF gewähren, sind beispielsweise Methodik mit Hospitationen und Sprachlernforschung. Diese Seminare bereiten auf eine Tätigkeit im Sprachunterricht vor und analysieren auf einem wissenschaftlichen Niveau die Bedingungen und die dialektische Beziehung von Lernen und Lehren. Zudem werden Übersetzungsübungen angeboten.
Als dritte Säule sind im Studienplan jene Seminare enthalten, die auf ein Berufsfeld in Institutionen und Firmen vorbereiten sollen. Dazu gehören Seminare in Business Management, Politik und Wirtschaftsdeutsch, die den Studenten die Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften und allgemeines Kulturwissen nahe bringen.
Die verschiedenen Seminare des BA German as a Foreign Language werden im Auslandssemester aufgenommen und können dort in Wahlveranstaltungen vertieft werden. Auch das Graduation-Project, als eine Art Ersatz für die Bachelor-Arbeit nach deutschem Vorbild, bietet den Studenten die Möglichkeit an, eines dieser Teilgebiete je nach Interessenslage und gewünschter Zukunftsperspektive zu vertiefen.

Wohin geht es?
Die weitere Entwicklung einer interkulturellen, europäisch-arabischen Pädagogik und Psychologie, die den Anforderungen und Differenzen des Lehrens und Lernens gerecht wird, könnte helfen, Schwierigkeiten aufzufangen, ja aufzuheben. Auch das Fach German as a Foreign Language mit seinem breit gefächerten Seminarangebot kann inhaltlich dazu beitragen, eine innovative zukunftsweisende Universitätsausbildung im Bereich Fremdsprachen anzubieten. Eine Partnerschaft mit der Interkulturellen Germanistik der Georg-August-Universität Göttingen soll aufgebaut werden. Des Weiteren soll die Attraktivität und Produktivität des Programms erhöht werden, damit genügend Studenten sich einschreiben, um den BA German as a Foreign Language in absehbarer Zeit bekannter und finanziell unabhängiger zu machen.

[1] Siehe den Beitrag von Isabell Mering M.A. in diesem Band (155-161).

Kulturmittler und „Botschafter“ der deutschen Sprache und Kultur: Universitäre Deutschlehrer-Ausbildung in Jordanien im Rahmen des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der GJU

Isabell Mering (German-Jordanian University Amman, Jordanien)

Das Projekt der gemeinsamen Hochschule „German-Jordanian University“ (GJU) resp. „Deutsch-Jordanische Hochschule“ wird seit Herbst 2004 in Jordanien und in Deutschland umgesetzt. Im Herbst 2006 wurde an der GJU der in der Region erste und damals einzigartige Masterstudiengang im Fach DaF eingeführt, der es jungen BA-Absolventen aus den Bereichen Germanistik, Übersetzen u.ä. aus ausgewählten Ländern der MENA-Region (Middle East und Northern Africa) ermöglicht, eine professionelle Deutschlehrerausbildung im Rahmen eines zweijährigen Masterstudiums zu absolvieren.
Im Folgenden wird zunächst kurz auf das Projekt GJU eingegangen, dann werden die Grundzüge des MA-Studiengangs sowie die speziellen Herausforderungen eines solchen Studiengangs erläutert.

1 Allgemeines zum Projekt GJU

1.1 Gründung, Studiengänge und Ziele

Die Deutsch-Jordanische Hochschule, die eine staatliche jordanische Universität ist, wird im Rahmen des DAAD-Programms „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ in enger Kooperation mit der jordanischen Regierung gefördert. Die Projektleitung obliegt in Deutschland der Hochschule Magdeburg-Stendal. Die Gründung der GJU basiert in beiden Ländern, Deutschland und Jordanien, auf den traditionell guten bilateralen Beziehungen.
Für diese Universität ist für die nahe Zukunft ein eigener Campus ca. 20 Kilometer südwestlich von Amman, bei Madaba, vorgesehen; derzeit ist die GJU noch im Norden Ammans angesiedelt, teilweise in Gebäuden der Royal Scientific Society, bis die Gebäude auf dem zukünftigen Campus bezugsfertig sind.
An der GJU, die im Wintersemester 2005/2006 startete, studieren mittlerweile rund 1.700 Studierende. Angelegt ist die Hochschule auf ca. 5.000 Studierende, die zukünftig nicht nur in Jordanien selbst, sondern auch aus den benachbarten Ländern und der ganzen Region angeworben werden sollen. Folgende Fakultäten sind momentan an der GJU vertreten: School of Technological Sciences, School of Applied Medical Sciences, School of Applied Natural Sciences, School of Informatics and Computing, School of Architecture and Built Environment, Talal Abu-Ghazaleh College of Business, School of Languages. Neben dem MA-Studiengang DaF gibt es weitere Masterstudiengänge im Bereich Wirtschaftswissenschaften (MBA), einen MA im Fach Intellectual Property sowie einen Kurs, der mit einem so genannten berufsbezogenen Diploma im Fach Vision Rehabilitation abschließt.

1.2 Deutschlandbezug der GJU

Das Projekt orientiert sich allgemein am Modell deutscher Fachhochschulen und integriert Theorie und Praxis. Der Deutschlandbezug der GJU ist immens, wenn man bedenkt, dass in Deutschland starke Partner im Rahmen eines Konsortiums deutscher Hochschulen für den studentischen und fachlichen Austausch zur Verfügung stehen. Des Weiteren gibt es deutsche Fachkräfte auf allen Ebenen sowie einen deutschen Vizepräsidenten der GJU in Amman. Allein an die GJU wurden bereits drei DAAD-Fachlektoren (BA Übersetzen, MA DaF, Architektur) entsandt.
Fast alle Studiengänge, außer denen im Bereich Sprachen, umfassen ein fünfjähriges Studium. Das Studium sieht vor, dass jede/r Studierende/r das vierte Studienjahr an einer der zahlreichen Partnerhochschulen in Deutschland verbringen soll, wo zunächst ein Semester lang regulär studiert und danach eine Art Industriepraktikum in einer relevanten Einrichtung oder Firma absolviert werden soll. Zur Vorbereitung auf den geplanten Deutschlandaufenthalt und auf den gegebenenfalls vorher abzulegenden TestDaF werden alle Studierende der Bachelor-Studiengänge

dazu angehalten, den obligatorischen Deutschunterricht zu besuchen, der von der eigens dafür eingerichteten Deutsch-Abteilung (German Department) angeboten und verwaltet wird. Das fünfte Studienjahr gilt als Abschlussjahr und wird in Jordanien verbracht.

2 Ausbildung von Kulturmittlern: MA DaF in Amman

2.1 Allgemeines zum MA-Studiengang DaF

Das Studienprogramm MA DaF startete im Oktober 2006 und wird im Rahmen eines DAAD-Fachlektorats gefördert. Durch den DAAD werden ferner im Studienjahr 2009/10 16 Vollstipendien für Bewerber/innen aus Jordanien, Syrien, aus den Palästinensischen Gebieten, aus dem Jemen, dem Irak, aus Algerien, Marokko, Libyen, Tunesien und dem Libanon zur Verfügung gestellt. Ägyptische Studierende kamen von 2006 bis 2008 ebenfalls nach Jordanien, seit Herbst 2008 gibt es an der Ain-Schams-Universität in Kairo allerdings auch einen Master DaF in Kooperation mit der Universität Leipzig, der nun die ägyptische Klientel betreut. Die Partneruniversitäten für den MA DaF in Amman sind derzeit die Ruhr-Universität Bochum (RUB) und die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU).

2.2 Dauer des Studiums, Studienziele und Berufschancen

Das Studium im MA DaF umfasst vier Semester, davon muss ein Semester an einer der deutschen Partneruniversitäten verbracht werden. Es wird angestrebt, dass die Studierenden trotz ihrer sich aus den unterschiedlichen Herkunftsländern ergebenden Heterogenität eine Sprachkompetenz erreichen, die der Einstufung 4 oder 5 im TestDaF entspricht.
Das Hauptziel des Studiums ist die Ausbildung von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen resp. Lektor/inn/en für deutsche Sprache und Kultur in Nordafrika und im Nahen Osten, da in allen Ländern der MENA-Region über einen chronischen Mangel an (qualifizierten!) Lehrern geklagt wird, sei es an Universitäten, Goethe-Instituten oder an privaten Institutionen. Des Weiteren sollen die Studierenden während ihres Studiums in Jordanien und Deutschland lernen, ihre Fähigkeiten zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten zu entwickeln. Sie werden in Methodik und Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts ausgebildet, um die nötigen Kompetenzen zu erwerben, die deutsche Sprache und Kultur in Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturräumen vermitteln zu können. Dabei soll auch ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz entwickelt werden. Zudem sollen die Studierenden befähigt werden, die Eigen- und Fremdperspektive im Rahmen eines effizienten Kulturdialogs zwischen arabischer Welt und Deutschland zu reflektieren, was gerade in Zeiten der Globalisierung und angesichts des vielerorts heraufbeschworenen „Kampfes der Kulturen“ und der Spannungen

zwischen der sogenannten westlichen Welt und den Ländern des Islam von besonderer Bedeutung ist, da sich diese Spannungen teilweise auch im Deutschunterricht niederschlagen können.
Wie bereits erwähnt, wird in der arabischen Welt allgemein – wie andernorts auch – der Mangel an qualifizierten Deutschlehrern beklagt. Daher haben die Absolvent/inn/en in der Regel gute Chancen, eine Anstellung als Sprachlehrer/innen resp. Sprachlektor/inn/en an Universitäten, Schulen, deutschen Auslandsschulen, an Goethe-Instituten oder im Bereich der Erwachsenenbildung (private Sprachinstitute, Sprachprogramme bei politischen Stiftungen usw.) zu finden. Eine Tätigkeit bei deutschen Institutionen in der Entwicklungszusammenarbeit, Stiftungen und Firmen kann ebenso angestrebt werden wie eine Tätigkeit im Bereich der Kulturpolitik und Kulturmittlung, im Medien- und Verlagswesen, in der Forschung usw.

2.3 Studieninhalte und Schwerpunkte

Das Studium im MA DaF ist zwar nach deutschem Vorbild und in der Tradition deutscher DaF-Studiengänge konzipiert, administrativ aber ist die GJU – genau wie alle anderen jordanischen Hochschulen – nach amerikanischem Vorbild strukturiert. Das MA-Studium DaF umfasst insgesamt 42 Credit Hours (CH), wobei eine CH einem Workload von ca. 1,5 ECTS entspricht.
Das Studium enthält zehn Hauptmodule, die jeweils in weitere Einzelfächer unterteilt sind. Die Schwerpunkte liegen auf folgenden Modulen:

(1) Entwicklung kommunikativer Kompetenzen: strukturell, analytisch, reflexiv und kontrastiv
(2) Wissenschaftliche Didaktik und Methodik des FSU
(3) Arbeitsbereiche der Linguistik für DaF
(4) Interkulturelle Mediation/Kulturvermittlung/Landeskunde
(5) Fachsprachen (Fachsprachendidaktik, Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens, Kolloquium…)
(6) Literatur und Literaturdidaktik
(7) Einsatz von Medien im Bereich DaF
(8) Praxismodule (Unterrichtshospitation u. Lehrproben)
(9) Wahlpflichtfächer während des Deutschlandsemesters
(10) MA-Projektarbeit + Abschlussexamen

2.4 Bilanz nach den ersten drei Jahren MA DaF in Amman

2.4.1 Ergebnisse

Im Mai 2009 wurden die ersten sieben Absolvent/inn/en aus Jordanien, Syrien und Ägypten feierlich verabschiedet; drei weitere Absolventinnen bestanden bereits erfolgreich ihre Masterarbeit und warten zum Zeitpunkt des Verfassens dieses

Beitrages auf die Verleihung der Zeugnisse. Fünf Absolventinnen konnten bereits als Deutschlehrerinnen für das German Department der GJU selbst rekrutiert werden. Eine weitere Absolventin ist als Honorarkraft an der Universität Damaskus und in Homs tätig. Eine weitere sehr gute Studentin fand vorübergehend an der DAAD-Außenstelle in Kairo eine Beschäftigung.
Man kann davon ausgehen, dass der Bedarf an hervorragend qualifizierten DaF-Lehrkräften stetig steigt, in der ganzen Region und vor allem auch an der GJU selbst, da jedes Semester mehr Studierende aufgenommen werden, die sich studienbegleitend in Deutschkurse einschreiben müssen. Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind also durchaus positiv: Nicht nur die Universitäten suchen ständig Lehrpersonal, auch die PASCH-Initiative bietet mitunter interessante Arbeitsfelder und selbst die Botschaften der deutschsprachigen Länder veröffentlichen Stellenausschreibungen, die auf unsere Absolvent/inn/en passen.
Ein durchschlagender Erfolg des Studiengangs MA DaF an der GJU ist sicherlich auch die Erweiterung des Stipendienprogramms auf mehrere Länder Nordafrikas (vgl. 2.1), auf den Irak und auf den Libanon. Des Weiteren verzeichnen wir jedes Jahr eine größere Nachfrage nach dem Studiengang an der GJU.

2.4.2 Herausforderungen im MA DaF: eine unendliche Geschichte?

Wenn ein neues Projekt dieser Größenordnung aufgebaut wird – sei es nun die GJU im Allgemeinen oder der Masterstudiengang DaF im Speziellen –, muss man erfahrungsgemäß davon ausgehen, dass die Aufbauarbeiten sicherlich erst im Laufe der Jahre als abgeschlossen betrachtet werden können, denn nach den ersten Aufbauphasen folgen die Weiterentwicklungen und Überarbeitungen der Studienpläne, die Notwendigkeit der Anpassung an das Gastland und die qualitative Kontrolle und Qualitätssicherung, Faktoren, die für den zukünftigen Erfolg und die Nachhaltigkeit solcher Studienangebote von enormer Bedeutung sind. Im Wesentlichen kann man von zwei hauptsächlichen Herausforderungen ausgehen, was die Etablierung von innovativen Studienprogrammen wie dem MA DaF angeht, nämlich der Studienorganisation und der interkulturellen Komponente.

2.4.2.1 Studienorganisation

Schon die allgemeine Studienorganisation, die einer Einführung eines in der arabischen Welt innovativen Studiengangs wie des MA DaF an der GJU zugrunde liegt, beinhaltet Herausforderungen, die die Koordinatoren meistern müssen. Dazu gehören die Curriculumplanung und die Anpassung des Curriculums an landesspezifische Anforderungen, die im Falle Jordaniens nicht mit dem Bologna-Prozess gleichgesetzt werden können. Wie in Punkt 2.3 angesprochen, arbeitet man in Jordanien mit dem amerikanischen System der Credit Hours (CH), so dass eventuell vorher in Deutschland festgelegte ECTS-Berechnungen in CH umgewandelt werden müssen, was teilweise mit einer kompletten Umstellung und Neuberechnung des Workload einhergehen kann. Des Weiteren müssen bei einem solchen DaF-

Auslandsstudiengang geeignete Partnerhochschulen in Deutschland gefunden werden, die einerseits bereit sind, Studierende aus Amman im Auslandssemester an ihrer Hochschule zu integrieren und optimal zu betreuen, und andererseits auch Bereitschaft zeigen, regelmäßig für die Lehre an der GJU sowie bei Bedarf für konstruktive Beratungen an der GJU bereit zu stehen. Eine weitere Herausforderung in diesem Zusammenhang ist die Auswahl einer sogenannten „Flying Faculty", d.h. Gastdozenten und Gastprofessoren, die für kurze Zeit im Rahmen von Blockseminaren nach Amman kommen und Kurse laut Studienplan anbieten.
Die Frage eines Doppelabschlusses ist seit dem Start des Studiengangs an der GJU – im Gegensatz zur Ain-Schams-Universität in Kairo – nicht geklärt. Die Umsetzung eines deutsch-jordanischen Doppelabschlusses wäre sicherlich ein Desiderat, das die Qualität und Reputation des MA DaF-Studiengangs in Amman noch um ein Vielfaches steigern könnte.
Da sich der Studiengang derzeit hauptsächlich aus DAAD-Stipendiat/inn/en aus der gesamten Region zusammensetzt und diese in den unterschiedlichen Bewerberländern eine Vorauswahl durchlaufen müssen, sollten diese Vorauswahlgespräche nach allgemein gültigen Regeln durchgeführt werden, damit nirgends Vor- oder Nachteile für die Bewerber/innen entstehen.

2.4.2.2 Fachliche und interkulturelle Herausforderungen

Weitere wichtige Herausforderungen sind die interkulturelle Komponente und der Kulturdialog. Diese Herausforderungen äußern sich einerseits auf fachlich-sprachlicher Ebene, andererseits aber auch konkret auf der kulturellen Ebene im weitesten Sinn und beim Dialog der unterschiedlichen Kulturen.
Da die Studiengruppen aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsländer sehr heterogen sind, treffen im Studiengang und in den einzelnen Jahrgängen ganz unterschiedliche Bildungshintergründe aufeinander. Die sprachliche Qualifikation ist nicht bei allen Studierenden gleich und es kommt nicht selten vor, dass ein großes qualitatives Gefälle bezüglich der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen in einem Jahrgang zu verzeichnen ist und manche Studierende das Studium nicht mit Erfolg abschließen können, sondern die Hochschule in Einzelfällen wegen mangelnder Leistungen vorab verlassen müssen.
Eine Herausforderung bezüglich des Dialogs der Kulturen verifiziert sich einerseits schon im Rahmen der innerarabischen Kommunikation, da viele unterschiedliche Gruppen der arabischen Welt – von Nordafrika bis zum südlichen Rand der arabischen Halbinsel – im Studiengang MA DaF an der GJU zusammenkommen. Schon auf dieser Ebene kann nicht mit einheitlichen Erfahrungen, Perspektiven und Werten oder vergleichbarem Hintergrundwissen gerechnet werden. Der eigentliche konstruktive Kulturdialog, der im Rahmen dieser Ausbildung der Studierenden zu Kulturmittlern zwischen der arabischen Welt und Deutschland erreicht werden soll, wird vor dem Hintergrund der heterogenen Lernergruppe zu einem Ziel, das oftmals nicht einfach zu erreichen ist. Schlagwörter wie Kampf der Kultu-

ren, 09/11, Internationaler Terrorismus, Karikaturenstreit usw. tun in so mancher Hinsicht das Ihrige, um die Kommunikation zu erschweren, die eigentlich für zukünftige Kulturmittler/innen, in unserem Falle Deutschlehrer/inn/en, unabdingbar ist.
All diese Beispiele zeigen, dass es ein erklärtes Ziel der DaF-Ausbildung an der GJU im Rahmen des Masterstudiengangs sein muss, diese Herausforderungen anzunehmen und die (interkulturellen) Probleme zu überwinden, damit im Rahmen der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik kompetente, emanzipierte und hoch qualifizierte Sprach- und Kulturmittler ausgebildet werden können.

2.5 DaF in der arabischen Welt: Quo vadis?

Die Einführung eines grundständigen Bachelor-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache an der GJU[1], das erweiterte Stipendienprogramm im Bereich MA DaF an der GJU für die MENA-Region, die Etablierung eines weiteren MA-DaF-Studiengangs in Ägypten sowie der weiterhin eklatante Deutschlehrermangel deuten darauf hin, dass der Bereich DaF in der arabischen Welt eine Zukunft hat und weiter ausgebaut werden muss. Schon jetzt arbeiten die beteiligten DAAD-Lektorate, die diplomatischen Vertretungen der BRD, die Universitäten und die Goethe-Institute intensiv zusammen, um jungen und viel versprechenden Studierenden die Möglichkeit einer Weiterqualifizierung im Rahmen eines Masterstudiengangs zu ermöglichen. Im Rahmen der innovativen und professionellen DaF-Studiengänge an der GJU wird das Möglichste getan, um durch die Ausbildung junger Menschen zu Kulturmittlern zu einem intensiven Kulturdialog und Perspektivenwechsel zwischen den Kulturen der deutschsprachigen Länder und der arabischen Welt beizutragen.
Die GJU fühlt sich verantwortlich, sich einer großen Herausforderung zu stellen, nämlich als Plattform für die Entstehung und Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft zu dienen, in der Toleranz und konstruktiver Kulturdialog gefördert werden. Gerade Studiengänge wie Übersetzen und DaF können einen Beitrag dazu leisten, eine Umgebung der Offenheit, des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung kultureller Unterschiede zu schaffen.

[1] Siehe den Beitrag von Dr. Karin Leich in diesem Band (151-154).

DaF-Aufbaustudium zur Förderung der Deutschlehrerausbildung in Italien: Entwicklung fremdsprachlicher Lehrkompetenzen im Blended Learning-Format

Ursula Heming (Rom, Italien)

1 Verbreitung des Deutschen in Italien und Entwicklungen in der italienischen Bildungspolitik

Italien ist mit über 450.000 Deutschlernern hinsichtlich der Verbreitung des Deutschen eines der bestaufgestellten Länder weltweit. In den vergangenen Jahren hat der Zuwachs an Deutschlernern einen sprunghaften Anstieg erlebt. An 601 Grundschulen, 1.163 Sekundarschulen I und 1.683 Sekundarschulen II wird Deutsch als Fremdsprache angeboten.[1] Die jüngsten Entwicklungen in der italienischen Bildungs- und Hochschulpolitik, wie sie sich in den Reformen der Ministerin Gelmini darstellen, gefährden jedoch die bislang guten Grundlagen für den Erwerb des Deutschen im Schulbereich. Die zweite Fremdsprache an Sekundarschulen soll zugunsten des Englischen reduziert bzw. abgeschafft werden. Hinzu kommt, dass 2008 die Institute für Lehrerausbildung (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), die sogenannten SSIS, geschlossen wurden und somit die pädagogische und methodisch-didaktische Lehrerausbildung gänzlich weggefallen ist. Dadurch ist ein Vakuum entstanden, dessen Folgen sich in den nächsten Jahren

[1] Zahlen des italienischen Bildungsministeriums (2010). Bildungskooperation Goethe-Institut Italien.

abzeichnen werden: ein Mangel an qualifizierten Deutschlehrern und ein Qualitätsverlust des Deutschunterrichts.

2 Pilotprojekt: Das DaF-Aufbaustudium und Didaktik der deutschen Fachsprachen in Neapel und Mailand

Um die Qualität des DaF-Unterrichts in Italien weiterhin zu sichern, haben der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Goethe-Institut Italien, die Università degli Studi di Napoli „L'Orientale"[2] und die Università degli Studi di Milano „Statale"[3] einen Pilotstudiengang DaF entwickelt. Er wendet sich an angehende, nicht festangestellte (Precari*)* und bereits im Schuldienst stehende Lehrer. Zulassungsvoraussetzungen sind neben Deutschkenntnissen auf dem Niveau B2 ein abgeschlossenes einschlägiges Hochschulstudium nach der alten Magisterstudienordnung (Vecchio ordinamento) oder ein abgeschlossener Bachelor- und Masterstudiengang. Die Anerkennung des Aufbaustudiums ist durch den Abschluss der italienischen Universitäten und durch die Akkreditierung des Goethe-Instituts Italien als ‚Institution für die Aus- und Fortbildung von Lehrenden an Schulen' durch das italienische Bildungsministerium gewährleistet. Die Absolventen des Aufbaustudiums erhalten mindestens[4] zwei Punkte auf einer sogenannten *graduatoria*, einer Punkteskala für Anwärter auf Lehramtsstellen.

3 Die Struktur des Aufbaustudiums DaF

Das Aufbaustudium wird im *Blended Learning*-Format durchgeführt. Blended Learning verbindet Lernen in Präsenzphasen mit integrierten von einem Tutor begleiteten Online-Lernphasen auf einer eigens eingerichteten Lernplattform. Die Projektorganisatoren haben sich u.a. für den Modus des Blended Learning entschieden, um den Einzugsbereich der Universitäten zu erweitern und eine größere Zahl von Studierenden erreichen zu können: Auch Lehrern, die bereits im Schuldienst stehen, soll eine Teilnahme ermöglicht werden. Das dem Aufbaustudium zu Grunde liegende Lehrerbildungsmodell orientiert sich an einem ebenfalls im Blended Learning durchgeführten Masterstudiengang in Fremdsprachendidaktik[5] (vgl. Legutke 2008), der an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Heidelberg und der Uni-

[2] An der Università degli Studi di Napoli „L'Orientale" wird das DaF-Aufbaustudium Didaktik des Deutschen und der deutschsprachigen Kultur (corso di perfezionamento in Didattica della lingua e cultura tedesca) angeboten. Vgl. http://www.unior.it/index2.php?action=view_news&id_news=2390 &content_id=2394&content_id_start=1 (9.11.2010).

[3] Hier wird der Aufbaustudiengang DaF und Didaktik der deutschen Fachsprachen (corso di perfezionamento in Didattica del tedesco come lingua straniera e dei linguaggi specialistici tedeschi) angeboten. Vgl. http://www.unimi.it/studenti/corsiperf/1190.htm (9.11.2010).

[4] Vom italienischen Bildungsministerium konnte die genaue Punkteanzahl nicht verbindlich angegeben werden, gewährleistet sind mindestens zwei Punkte.

[5] S. http://www.e-lingo.de (9.11.2010).

versität Gießen angeboten wird. Das Aufbaustudium ist in drei Ausbildungsteile gegliedert: Präsenzveranstaltungen, Online-Lernphasen und Praxisphasen an staatlichen Schulen und an den Goethe-Instituten Mailand und Neapel.

3.1 Die Präsenzphase

In der Präsenzphase werden die fachwissenschaftlichen Wissensbestände des *corso di perfezionamento* vermittelt. An der Universität Neapel liegt der Schwerpunkt auf den Fächern Literaturdidaktik, Interkulturalität und Kulturdidaktik sowie Kontrastive Linguistik Italienisch-Deutsch[6], an der Universität Mailand auf den Fächern Methodologie DaF, Didaktik der deutschen Fachsprachen, Mehrsprachigkeit und Kontrastive Linguistik Italienisch-Deutsch[7]. Für die Module in der Präsenzphase werden 75 Stunden veranschlagt.
Die Inhalte in der Online-Lernphase und in der Praxisphase sind für beide Kurse identisch.

3.2 Die Online-Phase

In der Online-Phase wird fremdsprachendidaktisches Basiswissen vermittelt. Im von einem Tutor begleiteten Selbststudium erarbeiten die Studierenden die Inhalte von sechs Einheiten aus dem Fernstudienprojekt des Goethe-Instituts,[8] die in digitaler Form vorliegen und speziell für Blended Learning neu aufbereitet wurden. Das Studium der Online-Fernstudieneinheiten umfasst 300 Stunden. Der Workload pro Fernstudieneinheit wird mit 50 Stunden berechnet. Die sechs Fächer umfassen die vier Fertigkeiten der Fremdsprachendidaktik: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen sowie ‚Grammatik lehren und lernen' und ‚Deutschunterricht planen'. Zu den 300 Stunden online kommen 16 Stunden Präsenzseminare, zur Einführung in die Arbeit mit der Lernplattform, zu inhaltlichen Fragen der Fernstudieneinheiten, zum Austausch von Feedback und Vorstellen von Arbeits- und Forschungsergebnissen. Für die Leistungskontrolle, die in der Regel in der Erarbeitung von Unterrichtsvorschlägen besteht, sind 25 Stunden vorgesehen. In der einführenden Präsenzveranstaltung werden Tandems und Tridems gebildet, die Hinführung zum kooperativen Lernen und Arbeiten im Team nimmt in dem Ausbildungsmodell einen wichtigen Stellenwert ein. Die Aufgabentypen im Online-Studium sehen neben Einzel- und Gruppenarbeit, Kommunikationsformen wie

---

[6] Didattica della letteratura, interculturalità e didattica della cultura, linguistica contrastiva italiano-tedesco.

[7] Metodologia tedesco come lingua straniera, didattica dei linguaggi specialistici, plurilinguismo, linguistica contrastiva italiano-tedesco.

[8] Es handelt sich um Fernstudieneinheiten des seit den 80er Jahren vom Goethe-Institut Inter Nationes, dem DAAD, der Universität Kassel, dem Deutschen Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entwickelten ‚Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache'.

Chat und Foren, Übungen zur Selbstkontrolle und Übungen mit Tutorfeedback vor. Der Tutor ist dazu angehalten, eine Lernkultur herzustellen, in der ein persönlicher Bezug unter den Teilnehmern entsteht. Besonderes Augenmerk wird auf die Auswahl und Vorbereitung der Tutoren gelegt, die spezielle Schulungen zur Qualifizierung für ihre Aufgabe durchlaufen. Die Tutoren sind zuständig für die Einhaltung eines Zeit- oder Kursplans, den sie zu Beginn des Kurses festlegen. Aus dem Zeitplan geht hervor, wann und über welchen Zeitraum Inhalte zu erarbeiten und Aufgaben einzureichen sind.

3.3 Die reflektierte Unterrichtserfahrung

Den dritten Teil des Aufbaustudiums nehmen Praxisphasen ein, in denen die Studierenden nach dem Ansatz des forschenden Lernens und der reflektierten Unterrichtserfahrung (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001) Unterrichtsbeobachtungen an staatlichen Schulen und Goethe-Instituten durchführen. Die Unterrichtsbeobachtungen finden nicht abgelöst von den Präsenzveranstaltungen und Online-Lernphasen statt, Ziel ist vielmehr eine Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fremdsprachendidaktischen und anwendungsbezogenen Ausbildungskomponenten. Die Beobachtung der Unterrichtspraxis erfolgt im Rahmen des Schulalltags, der besuchte Unterricht soll keinen Modellcharakter haben, die unterrichtenden Lehrkräfte werden keiner Bewertung unterzogen. Angehende Lehrer sollen durch praktische Unterrichtserfahrung und deren Reflexion eine verstehende und forschende Perspektive auf die Praxis anbahnen und relevante Wissensbestände in den Lernprozess einbeziehen können. Zentrales Element der reflektierten Unterrichtserfahrung ist die Aktions- oder Klassenforschung. Ausgehend von konkreten Fragestellungen an die Unterrichtssituation werden anhand eines festgelegten Forschungszyklus Unterrichtsexperimente durchgeführt, Ergebnisse ausgewertet und Schlüsse für Lehr- und Handlungskompetenzen im Fremdsprachenunterricht gezogen. Die Erforschung der Klassen- oder Unterrichtssituation lässt sich grob in vier Bereiche einteilen: der Einbezug der Lernerperspektive, der der Frage nachgeht, wie Lehrende die Perspektive der Lerner einbeziehen können, die Perspektive der Lehrenden, bei der eine verstehend-fragende Haltung bei Unterrichtsbeobachtungen entwickelt werden soll, die Erarbeitung von Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung und schließlich die Vorbereitung und Begleitung der Unterrichtspraxis. Zur Vorbereitung auf die eigene Unterrichtspraxis werden zu Beginn des Studiums das biographische Erfahrungswissen der angehenden Lehrkräfte und ihr berufliches Selbstverständnis abgefragt und in den Lernprozess einbezogen. Ausbildungsstudien belegen, dass Studierende bereits zu Beginn des Studiums feste Vorstellungen von gutem Fremdsprachenunterricht haben, die mit den eigenen positiv oder negativ besetzten Sprachlernerfahrungen verbunden sind. Wenn Studierende während des Studiums keine Möglichkeiten erhalten, andere Methoden und Praktiken auszuprobieren und zu reflektieren, bleiben sie neuen Ideen und Wissensbeständen gegenüber relativ resistent und perpetuieren die ihnen vertrauten, traditionellen

Handlungsdispositionen (vgl. Legutke 2008). Zur Begleitung der eigenen Unterrichtspraxis werden Handreichungen und Beispiele für die Unterrichtsplanung ausgegeben.
Für den unterrichtspraktischen Teil werden 100 Stunden, 50 pro Semester veranschlagt, die sich aus der eigentlichen Unterrichtsbeobachtung und Seminaren zum forschenden Lernen und der reflektierten Unterrichtserfahrung zusammensetzen.
Für die Abschlussarbeit, die Aspekte der reflektierten Unterrichtserfahrung berücksichtigen soll, sind 100 Stunden vorgesehen. Die Gesamtstundenzahl des DaF-Aufbaustudiums beläuft sich somit auf 625 Stunden.

4 Ausbildungsprinzipien und -ziele

Im Fokus des Lehrerbildungsmodells stehen die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrtätigkeit. Das Modell beruht auf der belegten Annahme, dass der Lernerfolg der Lerner wesentlich von der fachdidaktischen Ausbildung und der fremdsprachlichen Kompetenz der Lehrkraft abhängt. Durch die Integration von biographischem Wissen, fremdsprachendidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensbeständen sowie den Prinzipien des forschenden Lernens sollen Lehrende in dem Ausbildungsmodell angemessene Lehr- und Handlungskompetenzen für einen motivierenden Fremdsprachenunterricht erwerben. Sie sollen ihre eigene Unterrichtspraxis erforschen und reflektieren können, komplexen Unterrichtssituationen gewachsen sein und günstige Fremdsprachenerwerbsbedingungen für die Lerner schaffen können. Eine Herausforderung in dem Ausbildungsmodell stellt das innovative Lernformat des Blended Learning dar, das in Italien erstmals in der DaF-Lehrerbildung zum Einsatz kommt.

5 Perspektiven

Das DaF-Aufbaustudium läuft im Herbst 2010 an. Nach Abschluss der Erprobungsphase im Herbst 2011 wird es intern an den beiden Universitäten und extern von der Freien Universität Berlin evaluiert. Das Ausbildungsmodell soll künftig an weiteren italienischen Universitäten implementiert werden. Das Aufbaustudium ist so konzipiert, dass es sich in einen Masterstudiengang umwandeln lässt und somit auf die bevorstehende Hochschulreform des italienischen Bildungsministeriums in der Lehrerausbildung reagieren kann. Langfristig wird die Internationalisierung des Aufbaustudiums durch die Kooperation mit deutschen Partneruniversitäten angestrebt.

Literatur

Legutke, Michael K.; Schocker-von Ditfurth, Marita; Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2008): *E-LINGO. Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens. Erfahrungen und Ergebnisse mit ‚Blended Learning' in einem Masterstudiengang*. Tübingen: Narr.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Das Konzept der Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Ist- und Soll-Zustand analog den Bologna-Beschlüssen

Gülten Güler (Uludağ Universität Bursa, Türkei)

1 Ausgangslage

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung hat sich die Türkei wie alle anderen Staaten zum Erreichen einer größeren Vergleichbarkeit und Kompatibilität der Hochschulsysteme bereit erklärt. Im Folgenden geht es darum aufzuzeigen, wie vor dem Hintergrund des Bestrebens, einen europäischen Bildungsraum zu schaffen, der Stand der Lehrerausbildung, insbesondere der Deutschlehrerausbildung, in der Türkei ist und welche Veränderungsmaßnahmen unabhängig nationaler Eigenheiten zu konstatieren sind.

2 Reform und Revisionsbestrebungen

Der bevorstehende Beitritt der Türkei in die EU machte im Schuljahr 1997/1998 eine allgemeine Bildungsreform unumgänglich. Eine generelle Schulreform zur Einführung der obligatorischen achtjährigen Grundschulpflicht wurde durchgesetzt. Daran knüpfte eine Hochschulreform im Studienjahr 1998/99 an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der türkischen Universitäten an, von der auch die universitäre (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung betroffen war. Diese Reform, die eine wissenschaftliche und berufsbezogene Lehrerausbildung beinhaltet, zeigt eine Reihe von Kriterien, wie sie nun aktuell im Rahmen eines gesamteuropäischen

Hochschulraums von allen Mitgliedsstaaten und Unterzeichnern des Bologna-Prozesses erwartet werden und in den Ländern Mittel- und Südosteuropas seit Beginn der 90er Jahre in den neuen Modellen der Fremdsprachenlehrerausbildung bereits praktiziert werden.

- Die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer hat ein eigenständiges berufsbezogenes Profil und unterscheidet sich von Beginn an von den Übersetzer- und Philologiestudiengängen.
- Das Ausbildungscurriculum zeigt einen eindeutigen Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit auf.
- Die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer basiert auf einem einheitlichen landesweit eingesetzten Rahmencurriculum für alle schulisch relevanten Fremdsprachen. Es ist polyvalent, d.h. Fremdsprachenlehrer werden als Experten für den Unterricht in allen Altersgruppen und Institutionen ausgebildet.
- Die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer ist einphasig strukturiert, d.h. in die Bachelor-Phase ist eine Festlegung auf die spätere Berufspraxis eingebaut. Praxisanteile sind von Anfang an im Modell integriert, es besteht eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis während der Ausbildung. Statt Kurzpraktika gibt es ganze Praxissemester, die früh eingeführt und betreut werden.
- Es ist ein gestuftes System: BA-Studium (4 Jahre), MA-Studium (1 Jahr) und Doktorat (1 Jahr).
- Die Leistungsbewertung erfolgt nach dem Kredit-Akkumulierungssystem.
- Die strukturellen Grundzüge sind das Semestersystem und die studienbegleitenden Prüfungen.
- Dem Kernfach Methodik und der Sprachpraxis ist ein hoher Stellenwert beigemessen.
- Im Curriculum ist ein Spielraum für Wahlfach-Lehrveranstaltungen vorgesehen.
- Es besteht eine Integration und Kooperation der an der Lehrerausbildung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen.

Bevor das landesspezifische Bedingungsgefüge der Fremdsprachenlehrerausbildung eingehender thematisiert wird, sollen zunächst ihre Grundsätze kurz angedeutet werden, die in dieser Form in der seit 1973 neu strukturierten Lehrerausbildung in der Türkei weitgehend verwirklicht werden. Der Berufsfeldbezug berücksichtigt die notwendigen Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnisse von Fremdsprachenlehrenden und leitet sich aus ihrer Rolle im künftigen Berufsfeld ab. Im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule arbeiten sie dort als Experten für die Vermittlung von Sprachen und Kulturen sowie als Lernberater, initiieren, begleiten und evaluieren sprachliche Lernprozesse unter den

spezifischen Bedingungen verschiedener institutioneller Kontexte. Mit der Vermittlung eines umfassenden Professionswissens geht auch die Entwicklung von Handlungskompetenzen einher, und die so ausgebildeten Fremdsprachenlehrenden sind im Kern Experten für alle Schulstufen und Schularten, um bei einer veränderten gesellschaftlichen Bedarfslage beruflich flexibel zu bleiben. Bei der Ausarbeitung und Umsetzung eines diesbezüglichen Ausbildungscurriculums für Fremdsprachenlehrende muss das Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung bewahrt bleiben und dies kann nur an Universitäten bzw. wissenschaftlichen Hochschulen erfolgen.

Seit 1974 wurde die Lehrerausbildung in der Türkei an die Universitäten verlegt und das Studium für alle Fächer auf vier Jahre ausgeweitet. Das türkische Hochschulsystem weist Studienstrukturen auf, die nach dem U.S.-amerikanischen oder dem britischen Modell ausgerichtet sind. Das Hochschulstudium ist so strukturiert, dass der erste berufsqualifizierende Abschluss nach vier Jahren mit dem Bachelor (undergraduate degree) und der zweite Abschluss mit einer Regelstudienzeit von ein bis zwei Jahren mit dem Master (graduate degree) erworben werden kann. Daran anschließend kann wiederum in einer Regelstudienzeit von zwei Jahren der Doktortitel erworben werden.

1995 wurde die Ausarbeitung von allgemeinen Standards für ein erfolgreich abgeschlossenes Lehramtsstudium vorgenommen und die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten sind verpflichtet, entsprechend kompetente Lehrkräfte auszubilden. Einhergehend mit der Definition von Kompetenzen und Standards erfolgte die interdisziplinäre Ausarbeitung eines Kerncurriculums, um die für den Lehrberuf wichtigen Kompetenzen in Hinblick auf das spätere Berufsfeld zu vermitteln.

Die universitäre Fremdsprachenausbildung in der Türkei hat in der letzten Dekade zwei grundlegende Revisionen erfahren, die an regionale als auch an überregionale Qualitätsstandards ausgerichtet sind und eindeutig als Zeichen einer wissenschaftlichen Handhabung zu verstehen sind. Im Folgenden soll diese kurz erläutert werden.[1]

2.1 Studienreform von 1998/99

Im Zuge der Studienreform von 1998/99 wurde auch den Abteilungen der Fremdsprachenlehrerausbildung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ein einheitliches Konzept vorgelegt.

In zahlreichen Abhandlungen wurde dieses neue Ausbildungsprogramm der türkischen Deutschlehrenden bereits kritisch hinterfragt und analysiert (vgl. Çetintaş 2005: 311ff., Akdogan 2003: 475, Tapan 2000 u.a.). Wie man die Studieninhalte auch gruppieren will, sie belegen, dass man nicht von einer Beliebigkeit reden

[1] Das Rahmencurriculum befindet sich in den DaF-Wikis „Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum“ (http://www.fadaf.de/wiki/) im Hauptartikel über die „Türkei“: http://www.fadaf.de/wiki/index. php?title=T%C3%BCrkei (10.5.2010).

kann, denn es sind Mindeststandards entwickelt worden, die als Eckpfeiler für eine geforderte grundständige wissenschaftliche Fremdsprachenlehrerausbildung gelten. Das türkische Ausbildungscurriculum weist die von der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts 2002 als unumgänglich notwendig und aufeinander zu beziehende Bereiche auf, die für mögliche Arbeitsfelder eines zukünftigen Fremdsprachenlehrenden als relevant zu betrachten sind.

2.2 Studienreform von 2004/2005

Die jüngsten innovativen Erneuerungstendenzen gehen mehr von den Bologna-Beschlüssen aus, welche die bildungspolitische Diskussion in der europäischen Union in hohem Maße bestimmen. So haben auch Schwächen und Defizite des Curriculums und die Bestrebungen der Türkei, sich an den europäischen Hochschulbildungsraum im Rahmen des Bologna-Prozesses anzupassen, zu einer erneuten Revision der Curricula geführt. Dieses neue Curriculum ist im Studienjahr 2006/2007 in Kraft getreten. Ausschlaggebend hierbei ist, dass die Universitäten etwa 40 % der Ausbildungsinhalte frei gestalten können[2] und die Abteilungen der Deutschlehrerausbildung die Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache seit dem Schuljahr 2004/2005 in ihre Ausbildungsprogramme einbauen.
Infolge dieser Revision haben sich einige Veränderungen im Curriculum ergeben. Das momentane Curriculum deckt mit einer großen Anzahl von unterschiedlichen Lehrveranstaltungen folgende Bereiche ab (vgl. Uslu 2008: 401):

Lehrveranstaltungen für Fachwissen
Das Erreichen einer möglichst soliden fremdsprachlichen Kompetenz erfordert die Entfaltung der vier Sprachfertigkeiten. Künftige Fremdsprachenlehrende müssen in Unterrichtssituationen Tätigkeiten wie Erklären, Korrigieren, Auffordern, Aufgaben stellen, Evaluieren usw. ausführen, vorzugsweise in der zu lehrenden Fremdsprache. Deshalb decken die Lehrveranstaltungen des ersten und zweiten Semesters die fremdsprachlichen Fertigkeiten ab, die auch im 3. und 4. Semester fortgesetzt werden. Wesentliche Änderungen im revidierten Curriculum beinhalten die Vermittlung der deutschen Grammatik über drei Semester, die durch die Kontrastive Grammatik im vierten Semester abgerundet wird. Mit der Einführung der Lehrveranstaltung Vergleichende Landeskunde wurde ein bisheriges Desiderat abgedeckt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass vier neue Wahl-Lehrveranstaltungen für diesen Bereich vorgesehen sind.
Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die eher theoretisches Grundlagenwissen vermitteln sind: Sprachwissenschaft I/II, Deutsche Literatur I/II und Spracherwerb (3. und 4. Semester). An diese Lehrveranstaltungen schließen sich die prak-

[2] Tatsächlich scheint sich zu realisieren, was Roggausch (2008: 26) konstatiert, dass dort, „wo die bisherigen Studiengänge strikt geregelt waren, […] die Bologna-Reform erstmalig eine Wahlfreiheit bringen [kann], die bisher nicht vorhanden war".

tisch orientierten Lehrveranstaltungen Analyse und Didaktik literarischer Texte I/II an.
Die Lehrveranstaltungen Methodische Ansätze im DU I/II, Methodik des DU I/II, Fremdsprachendidaktik im Primarbereich, Prüfungs- und Materialerstellung und Auswertung sowie die Lehrveranstaltung Lehrwerkanalyse als methodisch-didaktische Lehrveranstaltungen sind dem Bereich Berufswissen zuzuordnen, doch werden sie in der zu lernenden Fremdsprache abgehalten und zeigen spezifische Eigenarten auf. Mit dieser ersten Verzahnung von Theorie und Praxis wird das Problembewusstsein für spätere berufliche Fragen geschärft und die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion über das Fremdsprachenlernen und -lehren entwickelt. Somit macht dieser Bereich mit 58 % den umfangsreichsten Teil des Ausbildungscurriculums aus.

Lehrveranstaltungen für Berufswissen
Über das ganze Studium erstreckt sich das Kerncurriculum der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik, die für alle FremdsprachenlehrerkandidatInnen in türkischer Sprache angeboten werden: 1. Semester: Einführung in die Pädagogik, 2. Semester: Erziehungspsychologie, 3. Semester: Lehrmethoden und -prinzipien, 4. Semester: Lehrtechnologie und Materialentwicklung, 5. Semester: Klassenverwaltung, 6. Semester: Prüfung und Bewertung, 7. Semester: Schülerbetreuung, 8. Semester: eine diesbezügliche Wahl-Lehrveranstaltung. Wie ersichtlich, ist auch dieses Lehrangebot ausgewogen und vielfältig und analog zur Fachdidaktik der Deutschlehrerausbildung konzipiert. Die aufgezählten Lehrveranstaltungen sind den thematisch gleich geordneten Veranstaltungen zur Fachdidaktik vorausgeschaltet, so erfolgt jeweils nach einer allgemeinen Einführung die fachbezogene Spezifikation. Eine enge Verknüpfung besteht auch in den beiden Hospitations- und Lehrpraktika. Im 7. und 8. Semester werden künftige Deutschlehrende angehalten, unter wissenschaftlicher Anleitung der Dozenten, in den Schulen zu hospitieren, um so Einblick in den Fremdsprachenunterricht an der Schule zu erhalten. Das Führen eines Ausbildungsportfolios ist vorgeschrieben. Diese beiden Praktika teilen sich in einem theoretischen und praktischen Teil. In Seminaren an der Universitäten werden die Praktika vor- und nachbereitet. Dieser Bereich macht mit 20 % einen wichtigen Teil der Ausbildung aus.

Lehrveranstaltungen für Allgemeinwissen
Diese Studieninhalte umfassen die Seminare Muttersprachenunterricht Türkisch, Geschichte der Türkei, Türkische Bildungsgeschichte, Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftliche Forschungsmethoden, Computer und die Zweite Fremdsprache I/II. Damit will man der Ausbildung der interkulturellen Kompetenz als ein wichtiges Lernziel nachkommen. Besonders stark überarbeitet wurde dieser Bereich mit einem 22 % Anteil am Curriculum.

3 Bewertung des Ausbildungscurriculums hinsichtlich der Bologna-Kriterien

Bei einer oberflächlichen Betrachtung scheint der türkische tertiäre Bildungsbereich mit den Bologna-Beschlüssen in vielen Bereichen kompatibel zu sein: Die weltweit etablierte BA/MA-Stufung liegt zwar vor, doch ist das derzeitige Studium als vierjähriges Studium angelegt und mehr dem integrierten Modell[3] zuzuordnen, bei dem schon im BA eine Festlegung auf die spätere Berufspraxis einschließlich eines Schulpraktikums getroffen wird. Weitere strukturelle Grundzüge der Curricula für die Deutschlehrerausbildung hinsichtlich des Semestersystems, der Kreditpunktezahlen und der studienbegleitenden Prüfungen stehen mit den festgelegten Leitlinien des Bologna-Prozesses im Einklang, es bedarf jedoch einiger kleiner Anpassungen. Auch im inhaltlich-konzeptuellen Bereich sind vorbildliche Vorarbeiten geleistet worden, denn ausgehend von curricularen Standards sind Studieninhalte abgeleitet und Kompetenzstandards aufgestellt worden, die sich am Leitbild eines idealen Deutschlehrenden ablesen lassen.

Allerdings sind folgende kritische Diskussionspunkte zu beachten:
Die in der Türkei gängige integrierte Lehrerausbildung, die sich bewährt hat, ist zweifellos mit der Grundstruktur des konsekutiven BA/MA-Modells nicht kompatibel. Wegen der zentralistischen Bildungspolitik wird hier eine Adaptation nicht ohne weiteres möglich sein und außerdem sind staatliche Vorgaben zu berücksichtigen.
Mehr als die Hälfte des lehramtsausbildenden Curriculums ist vom Staat vorgegeben. Die frei wählbaren Studieninhalte sollten bei der Revision als Chance genutzt werden, die Wahlfächer auf bestimmte Fächergruppen zu konzentrieren, die dem Fach Deutsch affin sind. Auf der anderen Seite kann die Beibehaltung der freien Auswahl dazu beitragen, dass die einzelnen Universitäten ein eigenes Profil beibehalten bzw. weiterentwickeln.
Das Ausbildungscurriculum weist eine dreier Midi-Modul-Struktur auf: fachspezifisches Modul, allgemein-didaktisches Modul und kulturkundliches Modul. In allen drei Ausbildungsbereichen liegt eine semesterweise Durchführung isolierter Lehrveranstaltungen vor. Jede Lehrveranstaltung wird als Modul bezeichnet, da sie jeweils mit einem qualifizierten Leistungsnachweis abgeschlossen wird. Die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen = Module erfolgt nach vergleichbaren Mindeststandards. Dennoch zeigen die Studieninhalte wegen lokalen, intern festgelegten Prinzipien und den vorhandenen menschlichen und materiellen Ressourcen Divergenzen auf. Hier muss noch ein Gesamtkonzept erarbeitet werden, die einzelnen Lehrveranstaltungen im Sinne des Bologna-Prozesses zu Gesamtmodulen zu erarbeiten. Weil sie zentral organisiert sind, sind im Bereich der Modularisierung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bis jetzt noch

[3] Bei dem europaweit angestrebten konsekutiven Modell ist das BA-Studium vorrangig als Fachstudium konzipiert und die Lehrerausbildung wird in die MA-Phase verlagert.

keine konkreten Vorbereitungen zu vermerken. An der Istanbuler Universität wurde bereits versucht, auf der Ebene des Master- und Doktoratstudiums ein modularisiertes System umzusetzen.
Einhergehend mit der Modularisierung ist die Festlegung der Leistungen, die von den Studierenden erbracht werden soll: Eine Leistung in einem Modul wird als Teil der Gesamtleistung gesehen und muss in einem nachvollziehbaren Verhältnis zu den anderen Leistungen stehen. Mit dem Beitritt der Türkei in das Erasmus-Programm im Studienjahr 2003/2004 haben die türkischen Universitäten das ECTS-Modell als Punktesystem zur Anrechnung von Leistungen eingeführt, um somit z.B. die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen während eines Auslandsaufenthalts an einer Gasthochschule gewährleisten zu können. Doch bei der Anrechnung der ECTS sind landesweit Unterschiede festzustellen.
Auch hochschuldidaktische Fragestellungen müssten erörtert werden, denn Modularisierungsprozesse zwingen einzelne Lehrende, den Arbeitsaufwand und die thematische Orientierung ihrer Lehrveranstaltungen darzustellen und zu begründen, was für viele eine durchaus neue Erfahrung darstellt.
Da nicht alle Studierende über deutsche Sprachkenntnisse verfügen, die es ihnen ermöglichen, problemlos alle Phasen des BA-Studiengangs zu durchlaufen, ist ein intensives studienvorbereitendes Sprachkursangebot notwendig. Immer noch sind universitäre Lehrveranstaltungen zur Sprachpraxis frei von von curricularen Festschreibungen. Hier sollten die Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens als Basis genommen werden. Zugangsvoraussetzungen für den Studiengang, die bereits in Form von Sprachstandtests existieren, müssten modifiziert und an den Leistungsniveaus des europäischen Referenzrahmens angeglichen werden.

Diese Diskussionspunkte wurden unter anderem in dem Projekt „Curriculumsentwicklung für die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten“ im Goethe-Institut Istanbul mit Verantwortlichen für die Deutschlehrerausbildung und mit beratender Unterstützung deutscher Experten in drei Workshops (28./29. April 2006, 13./14. Oktober 2006 und 16./17. März 2007) behandelt. Außerdem fand ein Expertenaustausch während des Symposiums „Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa“ am 3./4. April 2008 in Istanbul statt.

Literatur

Akdogan, Feruzan (2003): Das neue Ausbildungsprogramm für Deutschlehrer an türkischen Universitäten – kompatibel und zukunftsträchtig? In: *Info DaF* 1, 475-482.

Çetintaş, Bengül (2005): Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *Info DaF* 4, 306-314.

Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (2002): Erklärung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In: *ZFF* 13 (1), 148.

Roggausch, Werner (2008): Bologna-Prozess und Germanistik. In: *Das Wort – Germanistisches Jahrbuch Russland*. Bonn: DAAD, 21-30.

Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.) (2000): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai in Istanbul.* Istanbul: KG Ajans (= Publikationen des Türkischen Deutschlehrerverbandes Nr. 2).

Uslu, Zeki (2008): Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumsrevision. In: *Info DaF* 4, 401-411.

Das Modul *Literatur* im Studiengang Deutsch als Fremdsprache an den türkischen Universitäten. Grundlegendes und Experimentelles

Feruzan Gündogar (Akdogan) (Marmara-Universität Istanbul, Türkei)

1 Einleitendes

Das neue Lehrer-Ausbildungsprogramm an den türkischen Universitäten von 2006 ist eine weitere Version der von Grund auf durchgeführten Neugestaltung des Studienprogrammes von 1998, parallel zu einer ebenso grundlegenden Reformierung des türkischen Schulsystems durch die Verlängerung der Schulpflicht von fünf auf acht Jahre. Denn im Zuge der weiter gefassten Schulpflicht veränderten sich die Zulassungsvoraussetzungen für die Folgeschulen der Sekundarstufe II, die dann ihre bisherigen Ausbildungsprogramme von bisher sieben Jahren auf nunmehr fünf Jahre einschließlich des sprachlichen Vorbereitungsjahres neu bzw. anders gestalten mussten. Dieser Prozess ist teilweise ein immer noch andauernder.
Das mehrfach überarbeitete Basisprogramm für die Ausbildung zum Lehrer liegt den Universitäten mittlerweile in dieser neuesten Ausführung vor und wird seitdem sukzessive umgesetzt. Die strukturelle und funktionale Ausrichtung des neuen Programmes kann durch folgende wesentliche Punkte zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Gündogar [Akdogan] 2008a, 2008b: 21ff., 2009: 99f., vgl. auch Tapan; Polat 2005).

(1) Konsensfähigkeit
(2) Standardisierung
(3) Modularisierung

(4) Variabilität
(5) Interdisziplinarität

Bei den oben angeführten Parametern handelt es sich um Vorgaben, die für eine Differenzierung der Lehrerausbildung zugrunde gelegt werden. Analog zu den sich dynamisch verändernden Anforderungen und Erwartungen an Lehrinhalte, Lernergebnisse und Lehrkompetenzen, scheint eine gewisse internationale Konsensfähigkeit kaum noch umgehbar zu sein. Die Punkte zwei bis fünf sind folglich eingebunden in diesen Kontext der internationalen Vergleichbarkeit. Das Programm bemüht sich um eine weitestgehende Variabilität, insofern als mit diesem auch bedarfsorientierte Schwerpunktsetzungen möglich sind. Es ist ein Programm mit offenen Schnittstellen zu anderen Disziplinen und Fachrichtungen, und in diesem Sinne zukunftsweisend, zumal sich Bildung immer mehr als komplexes und vielfältiges Kompendium von Wissenswertem, Bedeutungsvollem und Umsetzbarem versteht bzw. verstehen möchte. Ein derart innovativer Bildungsbegriff kann aber in Unverbindlichkeiten entgleiten, wenn nicht festgeschriebene wie auch optionale Standards diesen begründen. Konsensfähigkeit basiert auf Standards, allerdings gebunden an die Auflage der Nachvollziehbarkeit; sprich Standards sollten ähnlich bzw. kompatibel sein. Demzufolge impliziert auch das vorliegende Programm Ausprägungen einer weitestgehenden internationalen Kompatibilität. Dazu gehört u.a. die modulare Strukturierung des Studienprogrammes, wonach fachwissenschaftliche Kompetenzen und Zielvorgaben in Teilmodulen zusammengeführt werden. Ein modularer Aufbau bildet die Basis für eine mögliche Angleichung an andere Studienprofile und bildet darüber hinaus die Gewähr für internationale Mobilität sowohl während als auch nach Abschluss des Studiums.
Wie weit das neue Studienprogramm für die Lehrerausbildung an den türkischen Universitäten neben den anderen Punkten diesem Anspruch auf Modularität gerecht wird, wollen wir im Folgenden kurz darzulegen versuchen. Eigentliches Anliegen dieses Beitrags ist jedoch, die punktuelle Evaluierung des Moduls *Literatur* im Hinblick auf die sich wandelnden Kompetenzfelder des angehenden Lehrers für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Gündogar [Akdogan] 2008a) auszuleuchten.

2 Modularität

Modular aufgebaute Studiengänge sind Ausdruck eines relativ flexiblen und modernen Bildungsanliegens. Flexibilität und Innovation relativieren dabei die Einstellung von Bildung als etwas Abgeschlossenem und Umfassendem derart, dass Bildung und Ausbildung ihren Anspruch auf Universalität relativieren. Dies gelingt u.a. durch eine verstärkte Variabilität in der Ausrichtung sowie durch eine zunehmende Spezialisierung in Teilkompetenzen. Modulare Strukturen bieten darüber hinaus die Möglichkeit der Anpassung und gegebenenfalls Ergänzung. Die Festlegung minimaler Kerncurricula und sukzessive Differenzierung zwischen obligatorischen und optionalen Kompetenzfeldern sind das Ergebnis einer modularen Ge-

staltung von Hochschulstudiengängen (vgl. Akdogan 2009: 100f., vgl. auch Gündogar [Akdogan] 2008a).
Auch die Lehrerausbildung an den türkischen Universitäten folgt diesem Prinzip. Das neuere Studienprogramm für die Ausbildung zum Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache setzt sich aus drei Basismodulen zusammen: das Modul Fachwissenschaften, welches sich noch einmal unterteilt in die Teilmodule Sprachpraxis, Linguistik und Literatur, das Modul Allgemeine Pädagogik und Didaktik sowie das Modul Kulturwissenschaften. Die Gewichtung der Module hat sich im Vergleich zum zuvor im Einsatz befindlichen Programm insofern geändert, als sich durch das neue Modul Kultur die anteilige Präsenz der Module Fachwissenschaften und Pädagogik nicht unerheblich verringert hat.
Die unterschiedlichen Codierungen der Lehrveranstaltungen je nach Fachbezug und Veranstaltungstyp unterstreicht verstärkt die modulare Konstituierung des Programmes. Kennzeichnend für das Studienprogramm ist aber eine durchlässige Form der Modularität; damit gemeint ist die zum Teil nicht festgeschriebene Zuordnung von Lehrveranstaltungen zu den einzelnen Fachteilen. Den Universitäten bieten sich dadurch Freiräume für eine je nach Bedarf und Studentenprofil andere Akzentuierung des Ausbildungsanliegens. Dies ist angesichts des relativ heterogenen Profils der Studienanfänger wie auch der zum Teil anderen lokalen Schul- und Ausbildungsvakanzen ein Erfordernis.
Welche unterschiedlichen Programmgestaltungen sich aufgrund dessen ableiten lassen, ist eine Frage, auf die es mehrere Antworten gibt. Allgemein betrachtet können aber folgende Modifizierungen festgehalten werden:

- Teile des Moduls Kultur können im Modul Fachwissenschaften angesiedelt werden.
- Teile des Moduls Allgemeine Pädagogik und Didaktik können dem Modul Fachwissenschaften zugerechnet werden.
- Die Gewichtung der Teilbereiche des Moduls Fachwissenschaften kann variiert werden.
- Das Wahlpflichtangebot kann als zusätzliche Variable und somit als ein weiteres, formales Modul betrachtet werden (vgl. Gündogar [Akdogan] 2008a).

3 Das Modul *Literatur* – Grundlegendes

Neu an dem Modul Wahlpflichtfach ist die Möglichkeit des parallelen Mehrfachangebotes in den Modulen Fachwissenschaften und Kultur. In vier Wahlpflichtfächern des Moduls Fachwissenschaften und in zwei Wahlpflichtfächern des Moduls Kultur können danach abteilungs- und programmspezifische Veranstaltungen gleichzeitig im Sinne eines echten Wahlangebotes aufgeführt werden. Die Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Marmara hat im Rahmen

des Teilmoduls Fachwissenschaften folgende Veranstaltungen vorgesehen: Übung zur Übersetzung deutscher Texte ins Türkische, Übung zur Übersetzung türkischer Texte ins Deutsche, Einführung in die Pragmatik, Einführungen in die Lexikologie und Semantik, das Seminar zur weiterführenden Literaturwissenschaft, zur Textlinguistik, zur Sprachgeschichte sowie die Veranstaltungen zur Theorie und Didaktisierung der Lyrik wie auch zur Theorie und Didaktisierung des Dramas. Die Wahlpflichtfächer im Rahmen des Teilmoduls Kultur umfassen zum einen die Veranstaltungen Kulturgeschichte und Mythologie, zum anderen die Seminare zu ausgewählten Werken der Weltliteratur und zur modernen türkischen Literatur.
Dieses Programmangebot, gebunden an die Auflage, dass die Veranstaltungen parallel durchgeführt werden können, ist insofern von Bedeutung, als sich mit diesem für die Studierenden Studienschwerpunkte entweder im Rahmen der sprachwissenschaftlichen oder der text- und literaturwissenschaftlichen Ausbildung herausstellen. Selbst bei einem nicht-parallelen Angebot bieten sich den Abteilungen dennoch Freiräume, je nach Präferenz jeweils andere Lehrveranstaltungen im Wechsel in das laufende Programm einzubinden.

3.1 Gestaltungsoptionen

Für das Modul Literatur bedeutet dies eine theoretische und anwendungsbezogene Differenzierung der text- und literaturwissenschaftlichen Kompetenz. Welche grundlegenden wie auch weiterführenden Gestaltungsoptionen sich letztlich für das Modul Literatur daraus ergeben, welche Veranstaltungen dem Teilmodul Literatur im weitesten Sinne zugeordnet und welche von diesen Lehrveranstaltungen als obligatorische und somit den Kern des Literaturmoduls bildende eingestuft werden können, sind Fragen, auf die wir im Folgenden kurz eingehen wollen (vgl. Gündogar [Akdogan] 2008a).
Die möglichen Kombinationen aller genannten Parameter führen zu verschiedenen Ausprägungen des Programms, auch wenn es sich bei den Basismodulen um weitgehend obligatorische Teile des Kerncurriculums handelt, deren Modifikation nur bedingt möglich ist. Erst mit dem Modul Wahlpflichtfach sind den Universitäten frei verfügbare Kapazitäten eingeräumt. Für das Modul Literatur ergibt sich damit die Option einer Intensivierung der theoretischen sowie der methodisch-didaktischen Grundlegung text- und literaturwissenschaftlicher Kompetenzfelder. Konkret bedeutet dies die Möglichkeit eines vertiefenden und auch komparatistischen Diskurses zu text- und literaturwissenschaftlichen Modellen, sukzessive mit dem Schwerpunkt Textlinguistik oder einer verstärkt literaturdidaktischen Ausrichtung durch die Differenzierung in gattungstypologische Kontexte.
Das Teilmodul Literatur *kann* in der derzeitigen maximalen Ausführung folgende verbindliche wie auch optionale Veranstaltungen umfassen: Das sind die Seminare zur Lesekompetenz im ersten Studienjahr mit jeweils drei Wochenstunden; im zweiten Studienjahr kommen die Seminare zur Sprach- und Textkompetenz für Fortgeschrittene sowie die Einführung in die Text- und Literaturwissenschaft mit

jeweils drei Wochenstunden hinzu. Das dritte Studienjahr knüpft mit den beiden Seminaren zur Literaturdidaktik an die Veranstaltung zur Text- und Literaturwissenschaft an. Ergänzend kommen hinzu das Seminar zur Gesprächsanalyse und interkulturellen Kommunikationskompetenz mit je drei Wochenstunden. Im letzten und 4. Studienjahr reduziert sich das Angebot auf die Veranstaltungen Kinder- und Jugendliteratur, Textlinguistik und ausgewählte Werke der Weltliteratur mit jeweils zwei Stunden. In dieser umfassenden Zusammensetzung des Teilmoduls Literatur errechnet sich eine Summe von 33 Wochenstunden von insgesamt 170 Stunden, allerdings mit der Einschränkung, dass einige der hier aufgeführten Lehrveranstaltungen auch anderen Teilmodulen zugeordnet sind. Zum obligatorischen Kern des Teilmoduls Literatur gehören dagegen die Veranstaltungen zur Einführung in die Text- und Literaturwissenschaft, die Seminare zur Literaturdidaktik, zur Kinder- und Jugendliteratur und letztlich zur Textlinguistik. Der stundenmäßige Anteil reduziert sich so auf 16 Stunden.
Die tatsächliche Umsetzung des Moduls Literatur bewegt sich aber auf einer Skala zwischen beiden Modellen, analog zu universitätspezifischen wie auch infrastrukturellen Vorgaben und Festlegungen, insofern erübrigt es sich an dieser Stelle, beide Modelle in ihrer Umsetzbarkeit, Relevanz und Angemessenheit zu diskutieren. Fokussiert werden soll statt dessen die Frage der Kompatibilität der Lehrer-Fachkompetenzen mit dem Angebot im Modul Literatur – sprich: Wie wichtig ist die Textkompetenz für angehende Lehrer und wie weit ist eine fachliche Qualifizierung in diesem Bereich durch das Modul Literatur gewährleistet?

3.2 Textkompetenz

So grundlegend die Frage ist, ob eine Qualifizierung im Fachbereich Text- und Literaturwissenschaft zu den Basiskompetenzen eines angehenden Lehrers für das Fach Deutsch als Fremdsprache gehört, so entschieden wird sie in diesem Beitrag mit einem Ja beantwortet. Eine differenzierte Textkompetenz ist für den Fremdsprachenlehrer in mehrfacher Hinsicht ein Muss. Denn Textkompetenz und Literalität sind nicht nur einschlägige Fachtermini des literaturwissenschaftlichen Diskurses, sondern seit Pisa verstärkt auch Zielvorgaben von Bildungskonzeptionen. Danach definiert sich in Pisa die Lese- und Textkompetenz als Grundlage, an die sich die weiteren Fähig- und Fertigkeiten des Lerners anbinden. Ohne die Fähigkeit Textuales, d.h. eine in temporaler Sukzession aufgearbeitete und abgeschlossene Fiktion in ihrer strukturellen und funktionalen Ausprägung, erfassen zu können, gelingt es nur in eingeschränktem Maße, andere Kompetenzen zu erlangen. Selbst die auf den ersten Blick von der Textualität am weitesten entfernte mathematische Kompetenz ist an das Können gebunden, die in einem Text ausgeführte Problematik zu entschlüsseln. Das richtige Lesen eines Textes impliziert auch immer eine der Textsorte angemessene Herangehensweise mit dem Ziel, vielschichtige textuale Sprachrealisationen auflösen und somit verstehen zu können. So gesehen ist der

hermeneutische Zirkel Wegbereiter einer wirkungsvollen kommunikativen Interaktion.
Der Text als schriftliche wie auch mündliche Ausführung eines Sachverhaltes in einer ihm angemessenen Art und Weise vermittelt Zusammenhänge. Ein Aspekt, der das Lernen schlechthin beschreibt, denn Lernen ist ein kontextgebundener und in erster Linie auf Bedeutung ausgerichteter Prozess im steten Wechsel zwischen Erwartung und Erfahrung; ein insbesondere für die Sprachvermittlung zu beachtender Grundsatz. Effektives Lernen ist von einer Reihe von Faktoren abhängig, u.a. aber von der bedeutungsvollen Einbindung der Lerninhalte in ein nachvollziehbares Ganzes. Sprachlernen geschieht nur auf diesem Weg des Einordnens und Verknüpfens von neuen Informationen im Abgleich mit bereits Bekanntem. Dabei geht es primär immer um den Inhalt des Neu-Vermittelten, die formale Eigenschaft spielt nur eine untergeordnete Rolle. Einzelne Teile, wie einzelne Wörter oder einzelne Sätze, bleiben, sofern sie nicht in die bereits bestehenden Wissensareale integriert werden (können), nur für einen kurzen Zeitraum verfügbar.
Sprache, so wie sich in einem Grammatikbuch darstellt, ist eine mehr oder weniger in sich schlüssige Systematik. Die Operationalisierbarkeit von Sprache aber verifiziert sich erst in einem kommunikativen Rahmen. Sprache als etwas komplexes Ganzes wird dennoch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht in Portionen aufgeteilt dem Lerner zugeführt. Umso wichtiger ist es, das in Teilen sukzessive aufbereitete Sprachmaterial ausschließlich kontextgebunden anzubieten. Auch die moderne Fremdsprachendidaktik verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung eines im Zusammenhang realisierten Sprachlehrens und -lernens.
In Anbetracht dieser Überlegungen ist die These, dass Sprachlehrende heute nicht mehr umhin kommen, sich eine differenzierte Textkompetenz und auch Literalität anzueignen, wohl eine berechtigte. Denn, unabhängig davon, ob und wie weit Texte und Textsorten fester Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts sind bzw. sein sollten, bietet sich mit dem Text ein für das erfolgreiche Sprachlernen unabdingbarer bedeutungsvoller Zusammenhang. Der Weg dorthin ist jedoch für den Lehrenden wie für den Lernenden ein teilweise anderer; das Arbeiten mit Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache setzt ein gut durchdachtes und didaktisches Konzept voraus. Der Lehrer hat zur Aufgabe, Texte auf der Grundlage umfassender textwissenschaftlicher Kriterien und Modelle für seinen Unterricht zielorientiert aufzubereiten und seine Schüler sukzessive an eine inhalts- wie auch sprachbezogene Textualität heranzuführen.

4 Das Modul *Literatur* – Experimentelles

Die Anwendungsformen des Moduls Literatur unterscheiden sich im Wesentlichen durch die Intensität und Kontinuität des Lehrangebots. Während das umfassende Modell beiden Punkten gerecht wird, stellt sich für das reduzierte Modell die Anforderung, in zwei bis vier Veranstaltungen aus der Vielfalt an text- und literatur-

wissenschaftlichen Themen, eine fachgemäße und für die Perspektive Deutsch als Fremdsprache geeignete Selektion zu treffen. Eine klassische Einführung in die neuere literaturwissenschaftliche Thematik geht über einen fremdsprachlichen Fokus hinaus. Auch der Versuch, auf grundsätzliche und aktuelle Positionen der Literaturwissenschaft Bezug zu nehmen –, dazu gehört u.a. die Frage, in wie weit die moderne Literaturwissenschaft sich zu einer interdisziplinären Wissenschaft entwickeln sollte – führt zu eher peripheren Kontexten. Eine vornehmlich DaF-orientierte Einführung in literaturwissenschaftliche Themenbereiche stellt von vornherein eine Auswahl dar.

Das Sprachenprofil der Studierenden des Faches DaF (Deutsch ist i.d.R. Zweit- bzw. Fremdsprache auf dem B1- bis B2-Sprachenniveau) sowie die Programmpunkte sprachwissenschaftliche Fundierung, integrative sprach- und literaturwissenschaftliche Differenzierung, umfassende Lehrbefähigung und die Umsetzbarkeit der Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, bieten vorab mögliche Parameter für die Festlegung von Schwerpunkten einer Einführung in die text- und literaturwissenschaftliche Materie.

4.1 Konzeptvorschlag: Einführung in die Text- und Literaturwissenschaft

Ausgehend von den genannten Zielvorgaben beginnt die Einführung mit ausgewählten literaturwissenschaftlichen Termini, die anhand von Definitionen in ihrer Aussage erarbeitet und in ihrer Anwendbarkeit überprüft werden. Bei der Auswahl der betreffenden Fachwörter ist das jeweilige Seminaranliegen maßgeblich. In dieser ersten Phase der Lehrveranstaltung wird dem Studierenden ein einführendes Elementarwissen vermittelt. Auf der Basis ausgesuchter textwissenschaftlicher Begriffe – zentrale Frage ist: Was bedeutet der Fachausdruck Literaturwissenschaft? – wird das Fach Literaturwissenschaft als solches vorgestellt, systematisches Herangehen und bewusstes Umgehen mit relevanten Fachbegriffen trainiert. Was ist mit dem Wort Literatur gemeint, was mit dem Wort Text? In welcher Relation stehen die Begriffe zueinander? Wann sprechen wir von einer Handlung? Wie können literarische Gattungen in ihrer Spezifik erfasst werden und wonach unterscheiden sie sich voneinander? Was ist eine Figur, was ein Erzähler? Diese und weitere Fragen unterstützen ein relativ schnelles und kollektives Erfassen komplexer fachwissenschaftlicher Inhalte derart, dass durch die Kontextualisierung dieser auch mögliche methodische Texterschließungs-Verfahren mit einbezogen werden können. Dabei werden vor allem integrative Aspekte präferiert: d.h. der literarische Text wird sowohl aus einer formalsprachlichen wie auch aus einer inhaltlich-konnotativen Perspektive betrachtet.

Dieser erste Teil des Seminars schließt mit einem Überblick zum Fach Literaturwissenschaft und zu seinem Gegenstand, dem Literaturbegriff, ab. Aus einer Vielzahl von terminologischen Grundlagen können so Kriterien und Thesen zum literarischen Text in Abgrenzung zu semantisch verwandten wie auch kontroversen Begriffen abgeleitet werden. Danach überträgt der literarische Text als Ganzes

Bedeutungen in einem kommunikativen Kontext, in der die Mitteilung zu einer Geschichte wird. Textinterne Kommunikationsstrukturen sowie die erzählerische Ausgestaltung einer Geschichte sind weitere Themen für eine Differenzierung von Textualität.
Der zweite Themenblock führt in aktuelle literaturwissenschaftliche Konzepte ein, nicht nur um ein besseres Verständnis von Texten jeder Art zu erwirken, sondern auch um Einblick zu gewähren in allgemeine wie auch spezifische Symbolsysteme. Auch in diesem zweiten Teil geht es um eine sorgfältige Auslese der zu bearbeitenden literaturwissenschaftlichen Themen, so dass wir in diesem Zusammenhang von ausgewählten Arbeitsthemen sprechen können. Der Begriff Arbeitsthema ist ein bewusst herangezogener, gemeint ist die deutliche Markierung theoretischer und analytischer Teile sowie die konsequente Umsetzung der Seminarergebnisse anhand konkreter Textbeispiele. Zentrales Anliegen dieses Vorgehens ist ein vornehmlich prozessorientiertes Arbeiten.
Die Themenauswahl und Anordnung kann/sollte im Hinblick auf die Relevanz der Themen und Texte für die fremdsprachliche Lehrpraxis erfolgen. In diesem Sinne steht eine intensive Bearbeitung gattungstypologischer Paradigmen zur Diskussion. Zwar wird damit die klassische Einteilung in die Gattungstrias beibehalten, allerdings betrachtet aus der Perspektive einer sprachfunktionalen Ausrichtung. Danach implizieren in Prosa verfasste Texte beschreibende und darstellende Ausdrucksformen, dramatische Texte hingegen vorwiegend appellative, im Gegensatz zu einer deutlichen Expressivität in der Lyrik. In allen drei Textsorten sind unterschiedliche Sprachmodelle und literale Schemata nachweisbar. Das Drama überzeugt durch Dialogstrukturen in umfassenden kommunikativen Abläufen, Gedichte überzeugen durch die Knappheit und Prägnanz des Sich-Ausdrücken-Könnens und die Vielfältigkeit der Semantik. In Prosa verfasste epische Texte umfassen die gesamte Komplexität von Sprache.
In Anbetracht dessen, dass sich Sprache in ihrer Vielfältigkeit und Varianz am ehesten in Erzähltexten realisiert, und dass das Erzählen an sich Sprachhandeln darstellt, kann die Narrativik bzw. der Erzähltext als ein Muss-Thema festgehalten werden. Erzähltexttheorie und Erzähltextanalyse beschäftigt sich im Wesentlichen mit dem Wer und dem Wie des Erzählens. Die Evaluierung der Erzählerinstanz ermöglicht eine intensive textlinguistische wie auch erzähltheoretische Auseinandersetzung mit dem Prosa-Text, bezüglich seines Aufbaus, der im Text verwendeten erzähltechnischen Konstruktionen und ihrer sprachlichen Realisierung. Durch die Beschreibung möglicher Versprachlichungsmuster und -strategien können zudem potentielle sprachliche Ausdrucksformen sichtbar gemacht werden.
Signifikant für die Textsorte Drama ist die unmittelbare Darbietung des Figurendialogs in den unterschiedlichsten Ausprägungen. Das Profil der dramatischen Kommunikation ist aber durch das Fehlen einer vermittelnden Erzählerinstanz von der Grundform abweichend. Neben Sprache in wirkender Funktion, spielen auch außersprachliche Indikatoren eine gattungskonstituierende Rolle, teils als bekräftigender Zusatz zum gesprochenen Teil, teils in eigener Symbolik und somit

funktional eigenständig. Das Genre Drama eignet sich besonders gut für die Präsentation von Diskursen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Damit kommt das Drama der gesprochenen Sprache am nächsten.
Lyrisches Sprechen reduziert sich auf die Minimalposition eines lyrischen Ichs, das in monologischer Rede Subjektives äußert, ohne Erwartung einer Erwiderung. Die Einzelrede kann auch als absolute Rede umschrieben werden, die relativ einfach und zum Teil auch ungewohnt strukturiert ist. In dieser Ausprägung ist diese Form des Sprechens situationsungebunden und somit nicht Teil eines kommunikativen Vorgangs. Ein weiteres Charakteristikum des lyrischen Textes ist die Einteilung in Verse und die Besonderheit der syntaktischen Konjunktionen. Das Gedicht eignet sich insbesondere für eine intensive Wortschatzarbeit; Wörter können so in ihrem erweiterten konnotativen Rahmen beschrieben werden.
Zu diesem Hauptteil der Einführung können je nach Schwerpunkt verschiedene Themenkontexte ergänzend integriert werden. Denkbar ist eine Einbindung der Epochen der deutschen Literatur sowie eine Trainingssequenz Textanalyse.

5 Abschließendes

Eine theoretisch-analytische Einführung in die Grundlagen der Text- und Literaturwissenschaft stellt im Fokus der DaF-Perspektive eine Auswahl von zu bearbeitenden Fachbegriffen und Fach-Arbeitsthemen dar. Die Auswahl von geeigneten Themen orientiert sich dabei im Wesentlichen an zwei Punkten: Der eine Punkt betrifft die fundierte fachliche Qualifizierung des Lehramtsanwärters im Bereich Text- und Literaturwissenschaft, der andere Punkt bezieht sich auf die Umsetzbarkeit der vermittelten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Die analytisch-praktische Grundlage der Textkompetenz im engeren Sinne umfasst demnach eine vornehmlich textlinguistisch-strukturalistische und inhaltlich-semantische Erschließung von Textkonstituenten, Textstrukturen und Sprachformen je nach Textsorte. In den analytisch-praktischen Teilen können dann sukzessive Inhalte, Herangehensweisen und Fertigkeiten evaluiert und trainiert werden.

6 Das Programm in der Übersicht

1. Studienjahr

	Wintersemester					**Sommersemester**			
Code	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**	**Code**	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**
YDAO 101	Deutsche Grammatik I	3	0	3	YDAO 102	Deutsche Grammatik II	3	0	3
YDAO 103	Sprachliche Handlungskompetenz I	3	0	3	YDAO 104	Sprachliche Handlungskompetenz II	3	0	3
YDAO 105	**Lesefertigkeit I**	**3**	**0**	**3**	**YDAO 106**	**Lesefertigkeit II**	**3**	**0**	**3**
YDAO 107	Schreibfertigkeit I	3	0	3	YDAO 108	Schreibfertigkeit II	3	0	3
TTO 121	Türkisch I: Schriftlicher Ausdruck	2	0	2	YDAO 110	Vergleichende Landeskunde	3	0	3
BSP 151	Mediendidaktik I	2	2	3	BSP 152	Mediendidaktik II	2	2	3
EGT 101	*Einführung in die Pädagogik*	3	0	3	TTO 122	Türkisch II: Sprachliche Handlungskompetenz	2	0	2
					EGT 102	*Einführung in die Lernpsychologie*	3	0	3

Abkürzungen: YDAO = Code für Veranstaltungen aus Modul 1; EGT = Code für Veranstaltungen aus Modul 2; ATA = Code für Veranstaltungen aus Modul 3; unter den Rubriken T = Theorie, P = Übungen stehen die jeweiligen Wochenstunden. K zeigt die Kreditpunkte an. Kurse aus dem erweiterten Modul Literatur sind fett gedruckt.

2. Studienjahr

	Wintersemester					**Sommersemester**			
Code	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**	**Code**	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**
YDAO 207	**Sprach- und Text-kompetenz für Fort-geschrittene I**	**3**	**0**	**3**	**YDAO 208**	**Sprach- und Text-kompetenz für Fortgeschrittene II**	**3**	**0**	**3**
YDAO 205	**Einführung in die Text- und Literatur-wissenschaft I**	**3**	**0**	**3**	**YDAO 206**	**Einführung in die Text- und Litera-turwissenschaft II**	**3**	**0**	**3**
YDAO 203	Einführung in die Linguistik I	3	0	3	YDAO 204	Einführung in die Linguistik II	3	0	3
YDAO 201	Deutsche Grammatik III	3	0	3	YDAO 202	Kontrastive Grammatik	3	0	3
YDAO 209	Ansätze des DaF-Unterrichts I	3	0	3	YDAO 210	Ansätze des DaF-Unterrichts II	3	0	3
YDAO 211	*Wahlpflichtfach I: Kultur-geschichte*	2	0	2	YDA 244	Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	2	0	2
EGT 201	*Lernprinzipien und Lern-formen*	3	0	3	EGT 202	*Lehrtechniken und Lehrmaterialien*	2	2	3

3. Studienjahr

	Wintersemester					**Sommersemester**			
Code	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**	**Code**	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**
YDAO 301	Spracherwerb	3	0	3	YDAO 302	Fremdsprachen-didaktik im Primar-bereich	2	2	3
YDAO 303	Literaturdidaktik I	3	0	3	YDAO 304	Literaturdidaktik II	3	0	3
EGT 303	**Einführung in die Fachdidaktik DaF I**	**2**	**2**	**3**	**YDAO 310**	**Einführung in die Fachdidaktik DaF II**	**2**	**2**	**3**
YDAO 305	Deutsche Wortbil-dung I	2	0	2	YDAO 306	Deutsche Wortbil-dung II	2	0	2
YDAO 307	Wahlpflichtfach I: Übersetzung Deutsch-Türkisch	2	0	2	YDAO 308	Wahlpflichtfach II: Übersetzung Türkisch-Deutsch	2	0	2
KSS 334	**Gesprächsanalyse und interkulturelle Kommunikations-kompetenz**	**3**	**0**	**3**	THU 306	*Türkische Bildungs-geschichte*	2	0	2
BSB 301	*Geschichte der Wissen-schaft*	2	0	2	EGT 304	*Projektbasierte Kultur-arbeit*	1	2	2
EGT 301	*Unterrichtsorganisation*	2	0	2	EGT 350	*Leistungsmessung und Evaluierung*	3	0	3

4. Studienjahr

	Wintersemester					**Sommersemester**			
Code	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**	**Code**	**Veranstaltung**	**T**	**P**	**K**
YDAO 403	Prüfungskonzeptuierung und -bewertung	2	2	3	YDAO 412	Wahlpflichtfach IV: Textlinguistik	2	0	2
YDAO 401	Analyse von DaF-Lehrwerken	2	2	3	EGT 401	*Sonderpädagogik*	2	0	2
YDAO 405	**Vergleichende Kinder- und Jugendliteratur**	**2**	**0**	**2**	EGT 406	Fachbezogenes DaF-Praktikum	2	6	5
YDAO 407	Wahlpflichtfach III: Pragmatik	2	0	2	EGT 402	*Türkisches Bildungssystem und Schulentwicklung*	2	0	2
EGT 410	*Psychologische Schülerberatung*	3	0	3	ATA 122	*Geschichte der Türkischen Republik und die Reformen Atatürks II*	2	0	2
EGT 405	Schulhospitation	1	4	3	YDAO 406	*Wahlpflichtfach II: Ausgewählte Werke der Weltliteratur*	2	0	2
ATA 121	*Geschichte der Türkischen Republik und die Reformen Atatürks I*	2	0	2					

Literatur

Gündogar (Akdogan), Feruzan (2009): Die Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten im Wandel – Perspektivenwechsel oder Neuorientierung? In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 97-104.

Gündogar (Akdogan), Feruzan (2008a): *Der Studiengang Deutsch als Fremdsprache an den türkischen Universitäten im Wandel der Reformen*. Germanistentagung Deutschland – Türkei. 12.-17. Oktober 2008. Universität Mannheim (i.Dr.).

Akdogan, Feruzan (2008b): Die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten. Gewachsene Anforderungen – Neue Wege – Neue Perspektiven. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, H. 2, 17-26.

Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer (2005): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Aktuelle Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10(2). (http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Tapanund Polat1.htm) (29.3.2008).

Deutsch in Rio – Ein Überblick

Magali dos Santos Moura (Bundesuniversität Rio de Janeiro, Brasilien)

1 Einführung in die Thematik des Projekts: theoretische Überlegungen

In der Geschichte der Methodik ist die Zeit längst vorbei, in welcher der Fremdsprachenlehrer ein reiner Grammatikvermittler war. Das heutige Lehren einer Fremdsprache erfordert mehr als die – auf einem kommunikativen Ansatz gestützte – Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten. Der Erwerbsprozess einer Fremdsprache wird inzwischen als Wechselspiel zwischen verschiedenen Kulturen angesehen, was zur gegenseitigen weltanschaulichen Bereicherung des Lernenden und des Lehrenden beiträgt. Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich das Erlernen einer Fremdsprache – über den reinen Erwerb von Sprachkenntnissen hinaus – in Richtung einer Auseinandersetzung mit den Formen des Denkens und Handels über und in der Welt. Zusammenfassend beschreibt Rösler (1994: 109) dieses Phänomen:

> ‚Universelle' Themen werden als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Themenplanung des Unterrichts genommen, von dem aus Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Lebenserfahrung und der einer vergleichbaren Gruppe im Zielland betrachtet werden können.

Der Begriff Multikulturalität ist auch in unserer globalisierten und medialen Welt gegenwärtig. Damit ist die Vernetzung verschiedener Aspekte des menschlichen Lebens gemeint, die den Ausgangspunkt für einen neuen Ansatz im Fremdsprachenlernen bildet. Dieser Begriff kann auf die sogenannte „Inter-Identität" ausge-

weitet werden, welche beim Erlernen einer Fremdsprache entsteht, da man beim Sprechen einer fremden Sprache immer auch ein bisschen von dem Anderen in sich aufnimmt. Dabei wird ein Zwischenzustand gebildet, in dem der Lernende nicht nur er selbst, sondern auch gleichzeitig ein Anderer ist, ein Zustand, der in der postmodernen Identitätskrise keinen ungewöhnlichen Ausnahmezustand darstellt. Was der Schweizer Linguist Ferdinand de Saussure als Charakteristik der Worte deutete, das fortwährende Anderssein, d.h. die Mutabilität, wurde auf die Kulturen und im weiteren Sinn auf das Individuum beim Erlernen einer Fremdsprache übertragen. Hall, der den Begriff für seine Studien zur kulturellen Identität übernommen hat, weist, basierend auf den Ideen de Saussures, auf verschiedene Dezentrierungen der Identitätskonzepte hin. Nach de Saussure sei die Sprache vollends gesellschaftlich geformt, so dass das Subjekt nie Autor seiner Aussage sein könne:

> Eine Sprache zu sprechen beinhaltet demnach nicht nur, die eigenen Gedanken auszudrücken, sondern auch, ‚den weiten Spielraum an Bedeutungen zu aktivieren, die bereits in unseren sprachlichen und kulturellen Systemen eingebettet sind' (Hall 1994: 196).

Zweifelsohne gibt es einen Identitätsbezug zwischen dem Sprechenden und der Sprache, doch ist der Sprechende sich dieser Beziehung nie ganz bewusst und kann die Sprache willentlich nie ganz steuern. Diese Beziehung bringt etwas Transzendentales mit sich, eine Art Grenzüberschreitung:

> Der Bedeutung ist es inhärent, dass sie instabil ist: Sie strebt nach einer Schließung (nach Identität), aber sie wird andauernd unterbrochen (durch die Differenz). Sie entgleitet uns dauernd (Hall 1994: 197).

Die Beschreibung der Sprache als ein „multimodulares" System wird komplexer, wenn der Blick auf die Beziehung zwischen verschiedene Kulturen gerückt wird, wenn verschiedene Sprachsysteme in Berührung kommen, was beim Erlernen einer Fremdsprache immer der Fall ist. Nach Hall nimmt gerade in der Gegenwart, in der die Werte des aufgeklärten Individuums in eine Krise geraten sind, d.h. die Identität nicht mehr so stabil wie einst angenommen, und der postmoderne Mensch nicht mehr so selbstgewiss wie der Mensch der Aufklärung vor 250 Jahren ist, der Prozess der Identifikation mit einer Sprache mithilfe einer anderen Sprache eine entscheidende Stellung ein. So gesehen erhält die interkulturell orientierte Analyse des Lernprozesses einen soziologischen Aspekt, der zur Bewusstmachung des Individuums und im weiteren Sinn zur Verbesserung von bildungspolitischen Entscheidungen beiträgt. In diesem Sinn soll unser Projekt „Die Rolle der deutschen Sprache in Rio de Janeiro" verstanden werden.

2 Die Interkulturalität und das Erlernen der deutschen Sprache in Rio de Janeiro

Im Laufe des letzten Jahrzehntes hat die Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrern im Bundesstaat Rio de Janeiro ständig zugenommen. Das liegt daran, dass auch das Interesse an der Sprache und damit die Zahl der Lernenden angestiegen sind. Diese Feststellung führte zu der Erkenntnis, dass keine Übersicht vorhanden ist, es an Informationen über die Präsenz und Verbreitung der deutschen Sprache in Rio mangelte. Die Bundesuniversität (UERJ) betrachtete es deswegen als ihre Aufgabe, diesen Zustand zu skizzieren, und hat das Projekt „Panorama der deutschen Sprache und Kultur in Rio de Janeiro" entwickelt. Unterstützt von der Faperj (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro [Stiftung zur Förderung der Forschung im Bundesland Rio de Janeiro]), begann das Projekt im Jahr 2006 unter Mitarbeit von zwei Studenten; es hatte die Bestimmung der kulturellen Rolle der deutschen Sprache im Bundesland Rio de Janeiro zum Ziel, nicht zuletzt um das Deutschstudium an der Universität zu optimieren.

Ausgehend von der erwähnten Auffassung einer dialektischen Bereicherung und Befestigung der eigenen kulturellen Identität durch die Berührung mit einer anderen Sprache bzw. Kultur wurde jede Institution, die Deutsch als Fremdsprache anbietet, als Kulturzentrum angesehen. So beabsichtigte das Projekt, nicht nur eine Sammlung von Daten, sondern auch ein Bild der Wechselbeziehung zwischen diesen zwei Kulturen aufzuzeigen. Damit hat es eine doppelte Aufgabe in Angriff genommen: einerseits Informationen über die Ausbreitung der deutschen Sprache zu sammeln und anderseits die komplexe Beziehung der brasilianischen und deutschen Kulturen und deren Rolle beim Erlernen der deutschen Sprache in Rio zu skizzieren.

Zunächst konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit sich methodologisch an die Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens anpassten, in dem es heißt:

> Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann (Goethe-Institut 2009).

Jedoch erweist sich die Implementierung der aus der europäischen Sprachenpolitik generierten Methoden als ‚Import' einer Sichtweise, die der Realität der brasilianischen Lernenden nicht gerade angemessen ist. Das erfordert eine bewusstere Ein-

stellung des Lehrers/Kursleiters, dessen anspruchsvolle, aber auch bereichernde Aufgabe es ist, zwischen den beiden Kulturen zu vermitteln und die Distanz zu verringern. Vor einigen Jahren wurden zahlreiche Vorträge und Workshops durchgeführt mit dem Ziel, den Lehrern/Kursleitern die neuen Richtlinien zu erklären. Doch genau genommen hat sich keine dieser Veranstaltungen mit den kulturellen Wechselbeziehungen beschäftigt. Im Grunde genommen kamen die Methoden immer aus Deutschland und wurden direkt in den brasilianischen Deutschunterricht übernommen, ohne irgendeine vermittelnde Ergänzung von Seiten des Importeurs. Außer den so genannten Extrablättern, die ein paar methodologische „Lücken" füllen sollten, werden keine Materialien in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Kulturen als Ziel des Lehrens/Lernens angenommen. Wir jedoch meinen, dass in Zeiten der zunehmenden Kritik an der Globalisierung diese zwar gängige, aber nicht zeitgemäße Praxis in Frage gestellt werden sollte. Deshalb ist es ein weiteres Ziel dieses Projekts, ein genaueres Bild von der Aufnahme dieser Methoden zu zeichnen. Somit wird zum ersten Mal das Augenmerk auf den bis dato vernachlässigten Aspekt der Festlegung von regionalen Charakteristiken im Fremdsprachenunterricht gerichtet, und zwar in Hinblick auf die Notwendigkeit einer Bewusstmachung der Rolle des Lehrers als Kulturvermittler oder Kulturmittler.

3 Das Projekt

Das Projekt gliedert sich in sechs Phasen. Die erste Phase bestand aus der Feststellung der Zahl und aus der Verortung der Institutionen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten: freie Kurse, Schulen, Universitäten. Hinzu kommen die Daten des Deutschlehrerverbands (APA-Rio). Darüber hinaus wurden Institutionen berücksichtigt, deren Aufgabe die Förderung der Kultur der deutschsprachigen Länder ist, sowie deutsche Firmen, die in Rio de Janeiro ihren Sitz haben. Als Ergebnis entstand eine Liste bzw. Karte sämtlicher Institutionen, die ihren Sitz in den Städten von Nova Friburgo, Petrópolis, São Pedro d'Aldeia, Resende, Niterói und Rio de Janeiro haben.

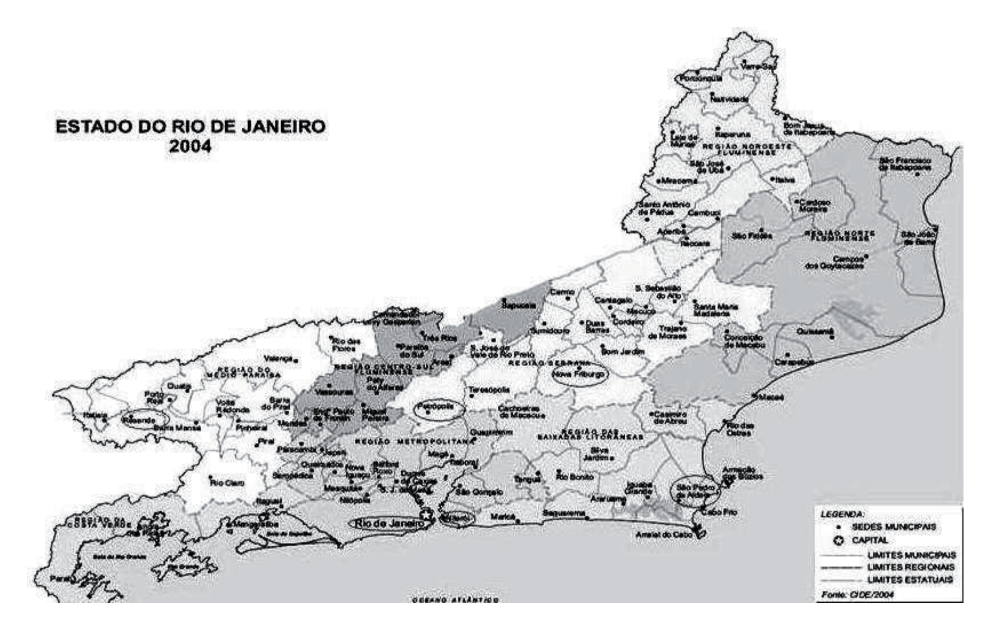


Abb. 1

In der nächsten Phase erfolgte die Gestaltung eines Fragebogens, dessen Ziel es war, Informationen über diese Institutionen zu sammeln. Dabei wurde nicht nur auf die Anzahl der Lernenden geachtet, sondern auch auf die Anzahl und Ausbildung der Kursleiter/Lehrer sowie auf die angewandte Lehrmethode. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 1, 2 und 3 dargestellt.

Daten der freien Kurse

Kurs	Lerner	Kursleiter	Lehrwerke	Zertifikate
Goethe	800	25	A1, A2, A3 – Studio D B2 – EM Hauptkurs C1 – EM Abschluss C2 – Auf neuen Wegen	Start 1 (A1) Start 2 (A2) ZD (B1) Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Zertifikat C1 (ZMP) ZPO – KDS (C2) GDS
ICG	460	15	Studio d A1 Studio d A2 Studio d B1 Tangram Z EM Neu	Start Deutsch 1 Start Deutsch 2 ZD B2

Baukurs	380	8	A1, A1, A3 – Studio D B2 – EM Hauptkurs C1 – EM Abschluss C2 – Auf neuen Wegen	

Tab. 1

Daten der Universitäten

Universität	Studenten	Dozenten	freie Kurse	Lehrwerke
UFRJ Bachelor-Abschluss – Lehrerausbildung	115	10	CLAC 450 Lerner 21 Kursleiter	Eurolingua Themen Neu
UERJ Bachelor-Abschluss – Lehrerausbildung	100	6	LICOM 233 Lerner 7 Kursleiter Núcleo de Eusino de Linguas (NEL) 61 Lerner 4 Kursleiter	Eurolingua Studio D
UFF Bachelor-Abschluss – Lehrerausbildung	123	5	-	Blaue Blume
PUC Freier Kurs und Wahlfach	52	4	-	Themen Aktuell

Tab. 2

Daten der Schulen

Schulen	Schüler	Lehrer	Lehrwerke	Zertifikate
Corcovado	1.200	130	Bärenspaß, Mega, Ausblick, Leselandschaft	A2, DSD B1, DSD C1
Colégio Santo Inácio	40	1	Wir 1 (A1) Studio d 1 (A1) Studio d 2 (A2)	Start Deutsch A1 Start Deutsch A2

Cruzeiro (Jacarepaguá)	1.500	31	Wir 2 e 3, Planet A2, Geni@1, A2, Ausblick, Blick 2, Casper e mega	DSD A2, DSD B1 e DSD C1
Cruzeiro (Centro)	1.725	28	Polfi, Bärenspaß 1, Mega 1, Mega 2, Blick 2, DSD1 – Vorbereitung, Blick 1, Wir Lehrbuch 3, Ausblick 1, Wir 2, Wir 3	
Escola Suíço-Brasileira	280	14	Bärenspaß, Wir (A1, A2, B1), Ausblick 1 (B1), Mittendrin (C2)	DSD A2 (KMK) DSD B1 (KMK) DSD C1 (KMK)

Tab. 3

Aus dieser zweiten Phase entstand eine linguistische Karte von Rio de Janeiro, auf der die erwähnten Institutionen verzeichnet sind.

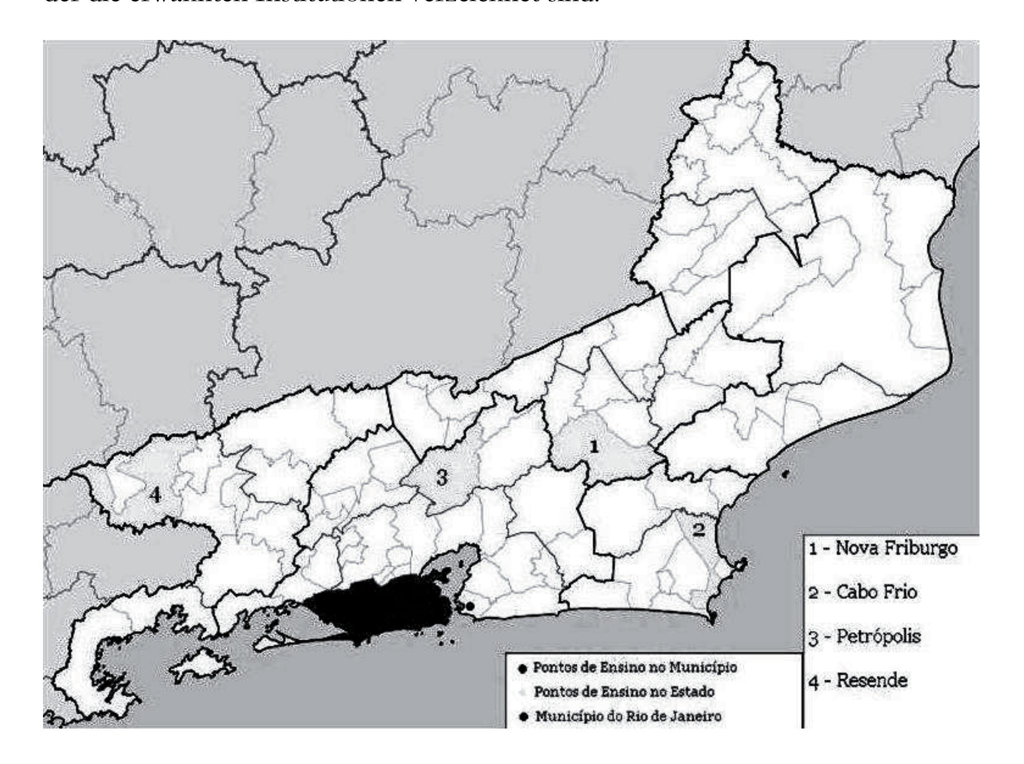


Abb. 2

Da die Mehrheit der Institutionen ihren Sitz in der Hauptstadt Rio de Janeiro hat, wurde eine zweite Karte angefertigt.

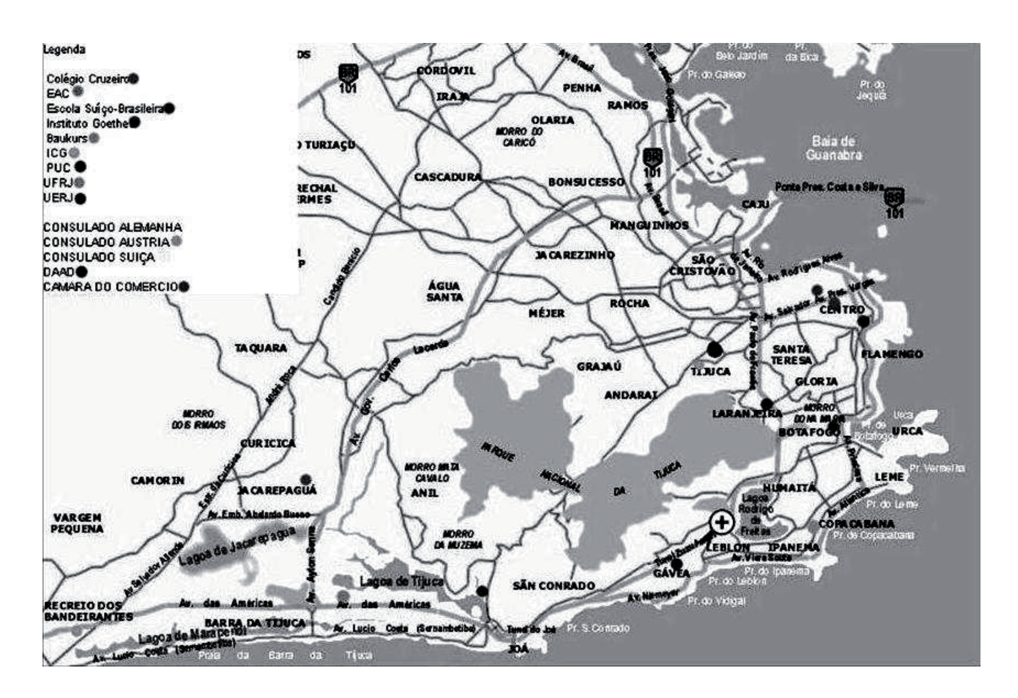


Abb. 3

In der dritten Phase wurden differenzierte Fragebögen zu Alter, Zielgruppe und Art der Institutionen erarbeitet, um sowohl zusätzliche Informationen über das Erlernen der deutschen Sprache als auch subjektive Eindrücke und Meinungen über die Kultur der deutschsprachigen Länder zu sammeln. Die weiteren Phasen, das Ausfüllen, Auswerten und Analysieren der Fragebögen, werden bis Ende 2010 durchgeführt. Abschließend erfolgt die Beschreibung der Daten und die Formulierung der Überlegungen.

Wie gesagt, lässt sich unschwer feststellen, dass bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern kulturelle und politische Aspekte einbezogen werden müssen. Dieses Projekt möchte einen Beitrag zur Bewusstmachung der wichtigen Rolle der Interkulturalität beim Erlernen einer Fremdsprache und damit zur Optimierung der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer leisten.

Literatur

Goethe-Institut (2009): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* (http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm) (1.7.2010).

Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität.* Hamburg: Argument-Verlag.

Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart; Weimar: Metzler.

„Neuer Wind in alten Mauern“ – der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in Japan

Barbara Klema (Kyushu Universität Fukuoka, Japan)

1 Einleitung

In Japan haben europäische Sprachen wie Deutsch und Französisch eine lange Lehrtradition. Das Lernen einer dieser Sprachen galt als Zeichen hoher Bildung und großen Intellekts. Schon vor geraumer Zeit begann dieses Image zu verblassen angesichts einer immer stärker werdenden gemeinsamen Verständigungssprache: Englisch. In diesem Beitrag werden einige Faktoren genannt, die jüngst die Fremdsprachenausbildung an japanischen Universitäten betreffen. Durch politische Entscheidungen gezwungen, nach neuen Lösungen zu suchen, wendet man sich nach Europa, wo der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen das Gesamtbild des Sprachenlernens neu prägt. Anhand dreier Beispiele wird gezeigt, welche Chancen dieses Dokument für den Fremdsprachenunterricht in Japan bietet. Anschließend wird die Übertragbarkeit eines an sich europäischen Produkts auf Asien bzw. nichteuropäische Länder diskutiert. Im gesamten Beitrag beziehe ich mich auf die Situation des Fremdsprachenlernens in Japan im Allgemeinen, werde aber immer wieder die Situation des Deutschen hervorheben. Zunächst beginne ich jedoch mit einem kurzen Überblick über die Geschichte und Lage des Sprachunterrichts in Japan.

2 Fremdsprachenausbildung in Japan

Als Japan sich am Anfang der Meiji-Ära nach außen hin zu öffnen begann, wurden zum ersten Mal an einer damaligen Hochschule Deutsch und deutsche Literatur unterrichtet (Klema; Hashimoto 2007, Yonei 2004). Im Hinblick auf eine Modernisierung des Staatswesens orientierte man sich stark an europäischen Vorbildern, besonders im Bereich des Rechtswesens, der Naturwissenschaften und der Medizin. Dazu war ein Studium der deutschen Sprache unerlässlich und gehörte zum Privileg der gebildeten Elite. Zudem wurde das deutsche Schulsystem übernommen, das nach dem Zweiten Weltkrieg vom amerikanischen abgelöst wurde. Damit war die Blütezeit des Deutschen und anderer europäischer Fremdsprachen vorbei, Englisch wurde in den Schulen als Pflichtfach eingeführt. Seitdem ist es prinzipiell erst ab dem Eintritt in die Universität möglich, Deutsch oder eine andere zweite Fremdsprache zu erlernen.

In der Schule wird heute sechs bis acht Jahre Englisch gelernt. Danach müssen in der Grundausbildung an den Universitäten (meist) zwei Fremdsprachen für die ersten drei Semester belegt werden. Die am häufigsten angebotenen Sprachen sind Deutsch, Französisch, Russisch, Chinesisch und Koreanisch, vereinzelt auch Spanisch oder slawische Sprachen.[1] Der Unterricht findet in der Regel ein bis zweimal pro Woche statt, zu je 90 Minuten. Die Klassen sind zwischen 20 und 40 Studierenden groß, oft aber auch größer.

Einen einheitlichen Lehrplan für die Fremdsprachen gibt es nicht, aber traditionellerweise konzentriert man sich auf die Grammatik und versucht, z.B. bei Deutsch, die gesamte Grammatik bis zum Konjunktiv II in einem Jahr durchzunehmen. Die Lehrenden haben in der Regel keine didaktische Ausbildung, geben also Sprachunterricht wie sie ihn selbst erlebt haben. Auf diese Weise hat sich die Grammatik-Übersetzungsmethode bis heute gut erhalten. Diese Situation hat auch zur Folge, dass man die ausländischen Lehrkräfte gern mit Kommunikationsunterricht betraut.

Für Studierende, die sich nach dem ersten Jahr entscheiden, eine Sprache als Hauptfach zu studieren, gibt es nur in wenigen Fällen eine extra Sprachenausbildung.[2] Man kann aber auch eine Sprache als Hauptfach wählen, die man nicht in der Grundausbildung gelernt hat. In diesem Fall werden die Studierenden angehalten, sich die Sprachkenntnisse im Eigenstudium anzueignen.

---

[1] Dazu ein Zahlenbeispiel der Universität Kyushu in Fukuoka (nach direkter Auskunft der Studienverwaltung der Kyushu Universität [keine veröffentlichten Zahlen vorhanden]): Im Studienjahr 2009/2010 gab es 2.661 Studienanfänger, von denen alle Englisch wählten. Als zusätzliche Fremdsprachen wählten 1.017 Deutsch, 320 Französisch, 332 Spanisch, 27 Russisch, 742 Chinesisch und 323 Koreanisch.

[2] An einer Universität wie der Kyhushu Universität entscheiden sich jährlich drei bis fünf Studierende für ein Germanistikstudium.

3 Politische Entscheidungen und ihre Folgen für den Fremdsprachenunterricht

Die geschilderte Unterrichtsituation blieb über die letzten Jahrzehnte relativ unverändert, obwohl – wie z.B. im Fall Deutsch – immer mehr Probleme auftauchten und schon vor 30 Jahren von einer Krise des Deutschunterrichts die Rede war (Kutsuwada; Mishima; Ueda 1987): Sinkende Studierendenzahlen, unmotivierte Sprachenlernende, veraltete Lehrmethoden, schlechte Ergebnisse beim Sprachenlernen und fehlende Zielsetzungen wurden beklagt.
In den letzten Jahren waren drei Ereignisse ausschlaggebend dafür, dass der Ruf nach Reformen im Sektor Fremdsprachenunterricht neue Impulse erhielt:

- 1991 wurde die verpflichtende zweite Fremdsprache in der Grundausbildung der Hochschulen abgeschafft (Klema; Hashimoto 2007: 10). Das hatte zur Folge, dass einige Universitäten keine zweite Fremdsprache mehr anboten, andere das Angebot stark einschränkten.[3]
- Seit 2000 setzt sich die japanische Regierung zum Ziel, dass „… all Japanese acquire a working knowledge of English – not as simply a foreign language but as the international lingua franca“ (Report of the Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the 21st Century 2000). Zur Umsetzung dieses Ziels wurde vom Bildungsministerium 2003 ein Aktionsplan (Ministry of Education 2003) erstellt, der Englischunterricht über die gesamte Ausbildungszeit vorsieht und vermehrt auf Kommunikationsfähigkeit setzt. Hinzu kommt, dass aus wirtschaftlichen Gründen Chinesisch und Koreanisch stark an Popularität zunehmen, was die Stellung der bisher traditionsreichen europäischen Sprachen (Deutsch und Französisch) schwächt. Dass man jahrelang verabsäumt hat, Ziele und Sinn der zweiten Fremdsprachen zu formulieren, trägt zu dieser Schwächung bei.
- 2004 wurden die nationalen Universitäten halbprivatisiert, wodurch der Leistungsdruck auf die Universitäten sowie die Pflicht vor der Öffentlichkeit, über Ziele und Ergebnisse Rechenschaft abzulegen, beträchtlich gestiegen sind (Majima; Smith 2008: 4). Die Konkurrenz zwischen den Universitäten hat sich dadurch stark erhöht.

Die universitäre Fremdsprachenausbildung in Japan befindet sich an einem Punkt, an dem es gilt, sich gegenüber einer starken Lingua franca und innerhalb der Universitätslandschaft zu profilieren. Es ist höchste Zeit, den Sprachunterricht zu reformieren, ihn effektiver und attraktiver zu gestalten, um seine Stellung am Bildungssektor zu stärken.

[3] Unterrichtsstunden sowie Arbeitsplätze sind hier in Gefahr, was vor allem die Lehrenden des Deutschen, Französischen und Russischen betrifft.

4 Ein Blick nach Europa

In Europa wird zur gleichen Zeit der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen (Trim; North; Coste 2001) veröffentlicht und zur Stärkung eines gemeinsamen Europas in die Praxis umgesetzt. Auch in Japan begann man, sich mit dem Dokument auseinanderzusetzen. Seit der Übersetzung ins Japanische 2004 (Yoshijima; Ohashi 2004) kommt es immer öfter auf Tagungen oder speziell durchgeführten Veranstaltungen ins Gespräch. Meist geht es um Aufklärung, was der Referenzrahmen beinhaltet, um die Eignung für Japan festzustellen oder Berichte über Erfahrungen mit Kann-Beschreibungen und dem Sprachenportfolio im Unterricht zu diskutieren.
Auf der Suche nach Lösungen für den reformbedürftigen Fremdsprachenunterricht sehen nun einige Forscher, Institute bzw. Universitäten im GER eine mögliche Chance, den Unterricht zu verbessern und der Forderung nach Transparenz von Seiten des Ministeriums gerecht zu werden.

5 Drei Beispiele für die Anwendung des GER in Japan

5.1 Universität Osaka, School of Foreign Studies

An der Universität Osaka wurde ein Projekt zur Verbesserung des Sprachenprogramms auf Basis des GER gestartet. Die School of Foreign Studies bietet 25 Sprachen an und stellt somit eine Ausnahme von der oben beschriebenen universitären Fremdsprachenausbildung dar. Die Studierenden haben in den ersten zwei Studienjahren fünf Mal pro Woche Sprachunterricht zu je 90 Minuten, allerdings bei fünf verschiedenen Lehrpersonen, die alle unabhängig voneinander mit unterschiedlichen Materialien unterrichten. Es gibt keinen Einstufungstest, ungeachtet etwaiger Vorkenntnisse ist die Teilnahme am Anfängerkurs verpflichtend.
Der Druck des Ministeriums in den letzten Jahren hatte dazu geführt, dass sich ein Komitee bildete, das einen Reformplan vorlegen sollte (vgl. Majima; Smith 2008). Das Komitee erkannte nach Sicht der momentanen Lage, dass eine gemeinsame Basis, ein gemeinsames Ziel für den Sprachunterricht nötig waren, und konnte für die Jahre 2005 bis 2007 eine Finanzierung des Ministeriums für Erziehung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie[4] für diesbezügliche Forschung erhalten. In den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens fand man das geeignete Mittel, miteinander vergleichbare Unterrichtsziele für alle 25 Sprachen zu beschreiben. Daher wurden die Lehrenden der 25 Sprachen aufgefordert, ihre Lehrziele anhand der Niveaustufen des GER zu formulieren. In den meisten Sprachen wurde A1 als Ziel für das erste Studienjahr und A2 für das zweite angegeben. Der Unterricht steht jetzt auf einer gemeinsamen Basis, die dadurch entstandene Transparenz

[4] Abgekürzt MOE oder MEXT.

erleichtert den Studierenden das Lernen und fördert die Motivation. Inwieweit sich die formulierten Unterrichtsziele auch auf den Unterricht und die Kommunikation zwischen den Lehrenden auswirken werden, bleibt abzuwarten.

5.2 Framework and Language Portfolio – Special Interest Group der JALT (Japan Association for Language Teaching)

2007 traf sich eine Gruppe von JALT-Mitgliedern und stellte das wachsende Interesse der Lehrenden am GER fest. Es fehlte allerdings ein viel breiteres Forum, dies nachhaltig zu diskutieren (vgl. O'Dwyer; Imig; Jacob; Nagai; Naganuma; Sakai 2008). Die Arbeit dieser Gruppe mündete in der Gründung einer *Special Interest Group* zum Referenzrahmen. Ihr Ziel in der Auseinandersetzung mit dem GER und anderen Dokumenten, wie es in den Canadian Language Benchmarks lautet:

> This SIG wants to discuss these frameworks and their relevance for the curriculum in Japan, while carrying out projects and communicating the results. There will be an emphasis on developing materials to support educators who would like to use these pedagogic tools (O'Dwyer et al. 2008: 536).

Die Gruppe teilt sich in Projekt-Teams zu Themen wie dem Sprachenportfolio, Materialien- und Lehrplanentwicklung, Lehrerausbildung und dem Gebrauch von Referenzrahmen in Japan. Obwohl die Arbeitssprache der SIG hauptsächlich Englisch ist und die meisten Projekte auch den Englischunterricht betreffen, sind die Gruppen offen für alle Sprachen; die Materialgruppe setzt momentan einen Schwerpunkt auf das Deutsche.
Das Portfolioteam arbeitet sehr schnell und konnte bereits im März 2009 die Pilotversion eines zweisprachigen Portfolios „A language portfolio for Japanese university" (Englisch, Japanisch) vorweisen, das nun innerhalb der SIG erprobt und diskutiert wird und bis zum nächsten Frühjahr überarbeitet und verbessert werden soll. Das Portfolio basiert auf einer Version des ELP von der European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS). Die SIG trifft sich regelmäßig auf Konferenzen, um Erfahrungen auszutauschen und das weitere Vorgehen festzulegen.

5.3 The Action Oriented Plurilingual Language Learning Project (AOP) – The Keio Research Centre for Foreign Language Education an der Keio Universität

Das AOP ist ein im Jahr 2006 gestartetes fünfjähriges Forschungsprojekt, finanziert von MEXT (vgl. die Homepage des Keio Research Centre for Foreign Language Education). Es umfasst die gesamte Sprachenausbildung innerhalb der Keio Ausbildungsstätten, die von der Keio Yochisha Elementary School bis zur Keio Universität reichen, und ist damit sowohl im Umfang als auch in seinen Ziel-

setzungen wohl das größte Projekt zum Referenzrahmen innerhalb Japans. Wesentliche Ziele sind:

- größere Kohärenz zwischen den Fremdsprachenkursen innerhalb der verschiedenen Schulen, in erster Linie Englisch betreffend,
- die Studierenden mit besseren Fertigkeiten zur Kommunikation in mehrsprachigen Umgebungen auszustatten,
- autonome Lernstrategien zu fördern und
- ein neues Ausbildungssystem für Lehrende zu schaffen.

Erreicht werden sollen diese Ziele auf der Basis des Referenzrahmens. Dadurch werden Elemente wie Plurilingualismus, Plurikulturalismus, ‚action-oriented task learning' usw. aufgegriffen. Damit möchte man auch an neue Entwicklungen des bisher als monolingual und monokulturell wahrgenommenen Landes anknüpfen und unterstützend mitwirken:

> Plurilingual and pluricultural elements are already beginning to manifest in 21st century Japan through the globalization of corporate enterprise, the growing influx of foreign workers, and the unhindered flow of information across national borders (The Action Oriented Plurilingual Language Learning Project [AOP]).

Das Projekt ist in drei Einheiten organisiert, diese wiederum sind in kleinere Forschungsbereiche unterteilt:

(1) Language Education Policy Research Unit
(2) Action Oriented Plurilingual Competence Development Research Unit
  (a) English Education Coherence
  (b) Plurilingual and Pluricultural Competence Development
  (c) Intercultural Training
(3) Autonomous Learning Environment Research Unit
  (a) Autonomous and Collaborative Learning
  (b) Learning Environments

Erwähnenswert ist hier noch, dass Projekt (1) als letztes Ziel der Arbeit die Publizierung einer Keio-Version des GER angibt. Man hofft, dass die Ergebnisse des AOP-Projekts der gesamten Fremdsprachenerziehung in Japan dienen werden können.

6 Die Übertragung des GER auf die japanische Situation

Die drei Fallbeispiele zeigen, dass der Einsatz des GER viel Positives zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Japan beiträgt. Es werden neue Impulse aufgenommen, alte, festgefahrene Strukturen überdacht und aufgebrochen, neue Schwerpunkte gesetzt – kurz gesagt: Es verändert sich etwas, wo schon lange

Handlungsbedarf war. Ganz im Sinne der ursprünglichen Intention des GER wird er in den Projekten den eigenen Vorstellungen entsprechend als ein Werkzeug benutzt, um über das Sprachenlernen nachzudenken und sich mit anderen Lehrenden auszutauschen (Trim et al. 2001: 8). Hinsichtlich dieser Funktion ist der GER in Japan dabei, seinen Zweck zu entfalten. Hinter diesem Dokument stehen aber noch andere Ziele, die dem europäischen Kontext entsprungen sind. Mit der Erziehung zur Mehrsprachigkeit möchte man eine größere Einheit zwischen den BürgerInnen Europas schaffen und die kulturelle wie sprachliche Vielfalt in gegenseitige Bereicherung und gegenseitiges Verstehen wandeln (Trim et al. 2001: 15). Dies sind Ziele, die für Japan angesichts seiner politischen und geografischen Lage keine Bedeutung haben. Hier wird deutlich, dass der GER made *in* Europe und made *for* Europe ist und als solcher ursprünglich nicht zum Export gedacht war.
Bei einer Übertragung auf ein nichteuropäisches Land sollte man diesen Aspekt nicht vergessen. Innerhalb der Lehrerschaft in Japan gibt es einige Stimmen, die vor einer unreflektierten Übernahme des europäischen Konzepts warnen. Trummer; Masuda (2006) beispielsweise sehen für EuropäerInnen und JapanerInnen zwei völlig unterschiedliche Realitäten, die sich in den Erziehungszielen und in der damit verbundenen Identität äußern. Parmenter (2007) steht zwar einer Übernahme der Kann-Beschreibungen positiv gegenüber, stellt aber plausibel dar, dass die Wurzeln des Referenzrahmens, Plurilingualismus, der politisch-ökonomische Kontext und die Vorstellung von Nationalität in Asien bzw. in Japan völlig andere Wertigkeiten haben, und mahnt zu einer großen Sorgfalt im Falle einer Übertragung des GER auf die japanische Situation. Aus Europa meldet sich Michael Byram (2009a: 138) in dieser Sache zu Wort, er behauptet sogar:

> It is all-or-nothing, and that is what makes the CEFR so important. For the CEFR is not just another list of skills and levels… It is a document with an educational philosophy that has to be transferred as a whole.

An anderer Stelle warnt er vor einem Missbrauch des GER als politischen Machtinstruments, wie er auch in Europa schon zu finden sei:

> Der GER ist kein einfaches technisches Instrument, das man ohne Verständnis des Kontexts und der ursprünglichen Absichten anwenden darf. Die Gefahr [des Missbrauchs] ist umso größer, je weiter die Anwendung in geographischer oder zeitlicher Hinsicht vom Ursprung des GER entfernt ist (Byram 2009b: 91).

Es besteht kein Zweifel, dass der GER für Japan große Möglichkeiten bietet, dennoch liegt die Vermutung nahe, dass in den genannten Beispielen und ähnlichen Anwendungen Teile oder Begriffe des Referenzrahmens übernommen werden, ohne auf die Absichten des Dokuments und seine Folgen Rücksicht zu nehmen. So kommt es in einem Fall zur Ausklammerung der Dimension Mehrsprachigkeit, im anderen Fall erfährt sie einen ganz anderen Zweck, als im ursprünglichen Sinne formuliert wurde. Es scheint mir, als würden auf der Suche nach Lösungen aus der

misslichen Lage des Fremdsprachenunterrichts nur allzu schnell Konzepte nach alter Tradition aus Europa übernommen werden. Doch um hier ein solides Urteil über die Situation zu fällen, bedarf es einer genauen Untersuchung der beschriebenen Projekte und ihrer Motive, ihrer Vorgehensweisen und des Umgangs mit der europäischen Philosophie des GER.
Zu berücksichtigen ist auch ein grundsätzlicher Unterschied in der Anwendung von Europa und Japan: In Europa passiert die Implementierung des GER top-down. Vom Europarat als Empfehlung an die Mitgliedstaaten weitergegeben, entscheiden die jeweiligen Regierungen über den Einsatz und die Verbreitung des Dokuments im Bildungswesen. Das gemeinsame Europa ist dabei übergeordnetes, politisches Ziel. In Japan hingegen findet die Auseinandersetzung mit dem Dokument auf Initiative der Lehrenden statt, also bottom-up, um den Fremdsprachunterricht aus seiner Krise zu führen. Das Einsetzen des GER entspringt hier zum Teil tatsächlich unterrichtspraktischen Bedürfnissen und keinen politischen Absichten, ein Faktum, das einerseits dem Wesen des Dokuments entspricht, andererseits die erzieherisch-politische Dimension leicht aus den Augen verlieren lässt.
Zusammenfassend kann man sagen, dass die Übertragung des Referenzrahmens auf die japanische bzw. nichteuropäische Unterrichtssituation in vielerlei Hinsicht eine große Herausforderung ist. Die Offenheit des Dokuments aber – mit Sorgfalt genutzt – bietet für alle Situationen große Chancen.

Literatur

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project (AOP). (http://aop.flang.keio.ac.jp/index_en.html) (22.11.2009).

Byram, Michael (2009a): The CEFR – a „framework“ or a „model“? In: *Language Policy* 5, 138.

Byram, Michael (2009b): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in der europäischen Praxis. In: *Deutschunterricht in Japan* 14, 84-92.

Keio Research Centre for Foreign Language Education. (http://aop.flang.keio.ac.jp/index_en.html) (22.11.2009).

Keio Research Centre for Foreign Language Education (Hrsg.): *The Action Oriented Plurilingual Language Learning Project (AOP).* (http://aop.flang.keio.ac.jp/index_en.html) (10.12.2009).

Klema, Barbara; Hashimoto, Satoshi (2007): „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1 (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Klema1.htm) (22.11.2009).

Kutsuwada, Osamu; Mishima, Kenichi; Ueda, Kouji (1987): Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen*. München: Hueber, 75-82.

Majima, Junko; Smith, Antonio (2008): *Educational Impact of CEFR on a Japanese National University: focus on Self-Assessment Checklists' impact on English Program*. ALTE 2008. Cambridge: Unpublished conference paper.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Hrsg.) (2003): *Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate „Japanese with English Abilities"*. (http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm) (16.6.2010).

O'Dwyer, Fergus; Imig, Alexander; Jacob, Bernd; Nagai, Noriko; Naganuma, Naoyuki; Sakai, Kazumi (2008): Forming a Framework and Language Portfolio SIG. In: Stoke, Alan (Hrsg.): *JALT 2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 535-548.

Parmenter, Lynne (2007): Potential of the CEFR beyond Europe. In: Junko, Majima; Yamazaki, Naoki (Hrsg.): *Report on Japan-Europe International Symposium 2006: „A New Direction in Foreign Language Education: The Potential of the Common European Framework of References for Languages"*. Osaka: Osaka University of Foreign Studies, 73-79.

Report of the Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century (2000): *The Frontier Within: Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium*. (http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/pdfs/index.html) (16.6.2010).

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Trummer-Fukada, Stefan; Masuda, Yoshikazu (2006): *Kulturspezifische Probleme bei der Anpassung japanischer Lehrpläne an EU-Standards*. Vortrag in der Sektion 8A Asiatische Germanisten-Tagung in Seoul, Korea am 30. August 2006.

Yonei, Iwao (2004): Deutsch in Japan – Fossil, oder eine lebendige Sprache? In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 3/4, 73-82.

Yoshijima, Shigeru; Ohashi, Rie (2004): *Gaikokugo kyôiku II. Gaikokugo no gakushû, kyôju, hyôka no tameno Yôroppa sanshôwaku [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]*. Tokyo: Asahishuppansha.

Auslandsstudien im Curriculum germanistischer Studiengänge für DaF-Lehramtsanwärter in Schweden

Uwe Kjär (Mälardalen Universität Västerås, Schweden)

1 Auslands- und (Sprach-)Studien in Schweden

Im internationalen Kontext mit Konferenzteilnehmern aus aller Welt sind einleitend sicherlich einige allgemeine Rahmenwerte aus Schweden von Interesse:

- 2007 gab es 320.000 Studenten in Schweden (= 3 % bei 9 Mio. Einwohnern).
- 40 % eines Schuljahrganges begannen ein Hochschulstudium.
- 30.000 schwedische Studenten, also 10 %, studieren im Ausland (zumindest Teile des Studiums).
- Im Gegensatz dazu studieren 28.000 Studenten aus dem Ausland in Schweden.

Seit gut zwei Jahrzehnten ist der Autor dieses Beitrags beteiligt an der Gestaltung von Studiengängen in den Fächern Deutsch als Fremdsprache/DaF und Germanistik und engagiert sich insbesondere bei der Implementierung von Studienkursen im Ausland für schwedische Sprachstudenten.

2 Zur Situation germanistischer Institute in Schweden

Die Situation der Germanistikabteilungen in Schweden kann so ähnlich wie in Südkorea beschrieben werden – so wie es mein Nachredner auf der IDT, Prof. Lee von der Universität Seoul, tat:

> Zahlreiche Germantistikabteilungen in Korea sind seit einigen Jahren aufgrund der geringen Einschreibezahlen von Germanistikstudenten großen Schwierigkeiten ausgesetzt, seitdem die südkoreanische Regierung im Jahre 1997 eine Universitätsreform durchgeführt hat. Es gibt aufgrund dieser Reform nicht wenige Germanistikabteilungen, die schon geschlossen werden mussten, weil sich nicht genug Studenten – manchmal kein einziger – eingeschrieben haben.[1]

Das ist sehr interessant! Trotz der geografischen Diskrepanz – oder Distanz – konvergieren die Problemkonstellationen des Faches Deutsch in Schweden und Korea. Die Situation in Schweden sieht im kurzen Abriss folgendermaßen aus: Nach der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 und dem Beitritt Schwedens in die EU 1995 glaubte jedermann an eine *Germanistische Schwemme* und an einen markanten Aufschwung für das Fach Deutsch. Alles sprach dafür – aber die Wirklichkeit wurde eine ganz andere.
Das Fach Deutsch, zusammen mit dem Fach Französisch, stürzte in den Statistiken zum Wahlfach der zweiten Fremdsprache in schwedischen Schulen erdrutschartig ab. Damit verminderte sich in logischer Konsequenz der Zulauf an Studienbewerbern für das Fach Deutsch (und Französisch). Eine gegenläufige Entwicklung hat übrigens das Spanische in Schweden, das während dieser Zeit stark zugenommen hat.
Infolgedessen hat in den letzten fünf Jahren in Schweden von 22 germanistischen Hochschulinstituten etwa die Hälfte ihren Lehrbetrieb eingestellt.

3 Probleme und Lösungswege

Das Campusstudium im klassischen Sinne lockt immer weniger Deutschstudenten. Das hat verschiedene Gründe, nicht zuletzt sind es auch schulpolitische Entscheidungen, nach denen die Wochensollstundenzahl für den Deutschunterricht reduziert wurde. Ein weiterer gewichtiger Grund ist, dass Deutsch als Schulfach den Ruf eines schweren Büffelfaches mit einer komplizierten Grammatik hat und damit die Rolle des Lateins übernommen zu haben scheint. Zu einem derart arbeitsintensiven Studium hat der schnelllebige Student im Internetzeitalter offensichtlich weder die Zeit noch die Geduld. In diesem Zusammenhang wirken sich

[1] Prof. Dr. Lee in seinem Vortrag „Reformversuche der südkoreanischen Germanistik: Rettung oder Beschleunigung ihres Untergangs?“ am 3. August 2009 auf der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Jena und Weimar. Siehe den Beitrag in diesem Band (33-41).

Numerus-clausus-taktische Erwägungen seitens der Schüler bei der Wahl der Zweitsprache Deutsch negativ auf dieses Fach aus.
Nun können in diesem Problembereich unter anderem zwei Lösungswege erwogen werden:

- die Digitalisierung des Sprachenunterrichts
- Sprachkurse im Zielsprachenraum

Eine didaktische, aber auch grundsätzliche Veränderung, die das Schwinden von Sprachstudenten aufhalten kann, ist die zuerst angeführte Digitalisierung des Sprachenunterrichts. Das ist sicher auch eine Generationsfrage, denn bei der heutigen SMS-Generation haben sich das Verhältnis und die Nutzungsbereitschaft gegenüber modernen technischen Hilfsmitteln grundlegend geändert.
Bei Sprachlehrern war die Skepsis gegenüber dem Fern- und Distanzfremdsprachunterricht, so wie in der Anfangsphase diese Sprachvermittlungsart genannt wurde, weit verbreitet. Inzwischen hat sich die Technik bei dem E-Learning – wie es heute moderner heißt – mithilfe aller erdenklichen Multimedia enorm weiterentwickelt. In Schweden gibt es heute universitäre deutsche Institute, deren Kursangebot bis über 40 % aus eben solchen digitalisierten Fernkursen besteht, auch sogenannte Netz-Kurse, bei denen die Begegnung mit dem Sprachlehrer bis zu 100 % virtualisiert worden ist.
Aber nicht zuletzt aus didaktischen Gründen ist die reale Begegnung mit dem Sprachlehrer, oder aber einem Sprachpartner extrem wertvoll – denn schließlich sind doch der interlinguale Kontakt und die Kommunikationsfähigkeit, die kommunikative neben der rezeptiven Kompetenz das Hauptziel allen Sprachunterrichts. Und was ist diesem Ziel eher zuträglich als der Direktkontakt mit Menschen und nicht nur mit digitalisierten Computerprogrammen?
Gerade der Kontakt mit Menschen in realen Alltagssituationen im Zielsprachenraum ist das Entscheidende. Deshalb steht der hohe Wert von Sprachkursen im Ausland, im Zielsprachenraum, außer Zweifel.
Neben der rein sprachlernerischen Effizienz solcher Kurse sind der Aufenthalt und das Interagieren im kulturellen Kontext des Sprachraumes – die sogenannte „Erlebte Landeskunde“ – von unschätzbarem Wert und in der Regel auch sprachlernmotivierend.
Wenn hier gesagt wird „in der Regel“, dann nicht, um manipulativ schön zu malen, denn Negativerlebnisse im Zielsprachenland können die Motivation, die Sprache zu lernen, ja auch in kontraproduktiver Weise beeinflussen. Doch dieses „in der Regel“ kann hier mit Ziffern belegt werden, die aus Kursauswertungen von Deutschstudenten, die während der letzten zehn Jahre Kurse in Freiburg, Köln und Kiel besucht haben, herrühren:
Mit den Sprachkursen im Ausland sind nach diesen Auswertungen 46 % äußerst zufrieden, so dass man den Kurs für jedermann empfehlenswert hält, 34 % sehr zufrieden, wenngleich organisatorische Verbesserungen vorgeschlagen werden, 14 % gleichgültig oder „no comment“ und 6 % negativ – „der Kurs brachte mir

nichts“. Demnach sind gut 80 % der Befragten Auslandssprachkursen gegenüber positiv eingestellt.

4 Auslandsstudium für schwedische Lehramtsanwärter

Nun bietet seit mehreren Jahren unsere Fremdsprachenabteilung an der Hochschule in Västerås ganzsemestrige DaF-Studien im deutschsprachigen Raum an und hat dabei besonders drei Zielgruppen im Auge:

- Als Trend kann in Schweden registriert werden, dass Abiturienten nicht mehr direkt mit dem Studium beginnen, sondern *erst einmal ein wenig reisen* wollen. Hier bieten sich Sprachstudien im Ausland als attraktive Alternative an.
- Die zunehmende Mobilität der heutigen Studenten ist ein weiterer Grund für die Attraktivität solcher Sprachstudien im Ausland.
- Als wichtigste Zielgruppe für unsere DaF-Auslandskurse sehen wir jedoch Lehramtsanwärter für das Schulfach Deutsch, da ein Aufenthalt im Zielsprachengebiet für die zukünftige Lehrertätigkeit von unschätzbarem oder gar unerlässlichem Wert ist.

Im Auftrag der Hochschule von Mälardalen führt die Kieler Volkshochschule als größte öffentliche Weiterbildungseinrichtung im nördlichsten Bundesland einen Grundkurs im Fach Deutsch als Fremdsprache durch. Die Kooperation mit dem Nordischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel garantiert ein wissenschaftlich solides Studiensemester mit vielfältigen Möglichkeiten für eine interkulturelle Kommunikation zwischen Studierenden des Nordischen Instituts und den Studenten aus Schweden.
Neben den üblichen Seminaren, Vorlesungen und Übungsstunden in und zu den Bereichen der Grammatik, Wortbildung, Phonetik, Aussprache, der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeit, der Literatur und der Übersetzungs- und Wortschatzarbeit usw. ist ein entscheidender Vorteil von Auslandskursen der, dass ein Kurs in Schweden nicht annähernd die gleiche Qualität bieten kann, nämlich den der Landeskunde, und dabei insbesondere der landeskundlichen Exkursionen. Deren vielfältige Themenvarietät soll hier nachfolgend an einem Beispiel – dem Studienkurs vom Herbstsemester 2009 in Kiel – aufgezeigt werden.

Exkursionen im Rahmen des Kiel-Kurses 2009
Kiel liegt geografisch günstig für interessante und anregende Exkursionen. Exkursionen u.a. zu historischen, politischen und kulturellen Themen nach Lübeck, Flensburg, Hamburg bieten differenzierte Informationen und Eindrücke über die Bundesrepublik.

(1) Thema „Geschichte und Literatur“: Ganztagsausflug nach Lübeck mit historischer Stadtführung und Besuch des Buddenbrook-Hauses

(2) Thema „Kultur- und Kunstgeschichte“: Ganztagsausflug nach Hamburg mit Besuch einer zeitgenössischen Kunstausstellung
(3) Thema „Minderheiten- und Landespolitik“: Ausflug „Schleswig-Holsteinischer Landtag“, Diskussionsrunde mit der Vertretung der dänischen Minderheit, Redaktionsbesuch mit Informationsgespräch und Diskussion bei Flensborg Avis (Flensburg)
(4) Thema „Politisches Zentrum Berlin und deutsch-deutsche Geschichte“: zweitägige Exkursion nach Berlin mit umfangreicher Programmplanung wie Bundestag, Informationsbesuch der nordischen Botschaften, Besichtigung mit Informationsgesprächen im ehemaligen DDR-Ministerium für Staatssicherheit (MfS) in der Mariannenstraße (ehemaliges Ost-Berlin), Besuch des DDR-Museums

5 Abschließende Bemerkungen

Didaktisch tangieren Sprachkurse im Zielsprachenraum immer den Konzeptbereich der Direktmethode oder den der mehr oder weniger unterrichtsgesteuerten Naturmethode. Der Hochschul-Deutschkurs an einer Universität in Schweden entlässt den Studenten direkt nach Verlassen des Seminarraumes wieder in den schwedischsprachigen Kontext. Dies geschieht natürlich nicht bei einem Kurs im Zielsprachenraum, und das ist damit der augenscheinlichste Vorteil eines solchen Kurses im Vergleich zu einem traditionellen Sprachkurs an einer Universität in Schweden. Natürlich handelt es sich hierbei um einen altbekannten Gemeinplatz, der nicht kontrovers sondern unumstritten ist.

Abschließend soll ein Punkt etwas eingehender kommentiert werden: die enorme Mobilität unserer heutigen Studenten. Ihr Reisewille ist stark, und sie sind auch bereit, persönliche Ressourcen dafür bereitzustellen – oder gar zu opfern. Und mit persönlichen Ressourcen sind nicht nur Geld und Zeit gemeint, sondern auch solche Faktoren, dass man persönliche Bindungen zumindest zeitweise aufgibt (Elternhaus, Freundeskreis, Partnerin/Partner). Ein ganzes Semester umfasst doch immerhin vier bis fünf Monate. Wer so viel investiert, muss sehr stark motiviert sein – und das kommt auch der Sprachlernmotivation zugute. Der Sprachlerner hat entsprechend hohe Erwartungen in Bezug auf Auslandssprachkurse.
Diese hohen Erwartungen haben unsere Sprachkurse im Zielsprachenraum, die die Mälardalen Hochschule nicht nur für das Fach Deutsch und deren Studenten für das Lehramt in Kiel, sondern auch für die französische Sprache in Nizza und für die spanische Sprache in Barcelona durchführt, in hohem Maß erfüllt.
Diese Sprachkurse sind ein erfolgreiches Konzept, (1) um Deutsch- bzw. Sprachstudenten zu rekrutieren, (2) haben solche Kurse eine höhere Ergebnis-/Erfolgsquote beim Erwerb der Leistungsscheine im Vergleich zu herkömmlichen Studienkursen und (3) erhalten wir durchweg positive Kursauswertungen/Kursbeurteilun-

gen. Was will man mehr? Zufriedene Studenten sind auch immer motivierte Studenten.

Nachwort und Ausblick: Verbandspolitische Perspektiven internationaler Studienreform im Fach Germanistik/DaF

Matthias Jung (Fachverband Deutsch als Fremdsprache Göttingen, Deutschland)

Lässt man die Beiträge dieses Bandes Revue passieren, so ergeben sich bei aller Unterschiedlichkeit der nationalen Bedingungen und Entwicklungen im Rahmen der Studienreform doch Gemeinsamkeiten, die Werner Roggausch im einleitenden Beitrag herausgearbeitet hat. Und obwohl die institutionelle Eigenständigkeit der curricularen Modernisierung auf nationaler Ebene unbestritten ist, stellt sich dennoch die Frage, wie weit sich die spezifischen Ergebnisse der jeweiligen Profilbildung gegenseitig beeinflussen bzw., darüber hinausgehend, wie weit dieser Prozess länderübergreifend gefördert und koordiniert werden kann. Das Zusammenwirken einzelner Hochschulen, staatlicher Institutionen (Ministerien) und berufsständischer Zusammenschlüsse (Germanisten- und Berufsverbände) bei der Studienreform in einem Land wird auf der supranationalen Ebene allerdings nur sehr unvollständig gespiegelt, da es zwar Germanistenverbände wie die Internationale Vereinigung der Germanisten (IVG), den Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) oder, inhaltlich etwas spezialisierter, die Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG) gibt, der Gegenpart einer normsetzenden staatlichen Exekutive in Ermangelung einer Weltregierung aber fehlt.

Immerhin zeigt der Bologna-Prozess, dass zumindest im Rahmen der EU die generelle Organisation des Studiums und der Studienabschlüsse länderübergreifend vorgegeben werden können, auch wenn über die Inhalte weiterhin und sinnvoller-

weise subsidiär entschieden wird. Und wie bei den anderen Fremdsprachenphilologien gilt auch für die Germanistik, dass die Länder, in denen Deutsch Landessprache und die Germanistik Teil der Nationalkultur ist, das Lehren und Lernen von Deutsch ebenso wie das Hochschulfach Germanistik im Zuge ihrer Auswärtigen Kulturpolitik weltweit unterstützen und finanziell fördern muss. In Deutschland, wo diese Politik vor allem über rechtlich selbständige Mittlerorganisationen und nur in geringerem Maße über die Kulturabteilungen der Botschaften abgewickelt wird, bedient sich das Außenministerium dabei für den Hochschulbereich insbesondere des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der etwa die Gründung deutscher Universitäten im Ausland begleitet, Forschungsaufenthalte in Deutschland finanziert, Lektoren an ausländische Hochschulen entsendet oder weltweit germanistische Tagungen und Publikationen fördert. Weitere hier zu nennende Mittlerinstitutionen sind vor allem die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die Humboldt-Stiftung, die sich aber um alle Hochschulfächer und nicht speziell um Germanistik und Germanisten kümmern. Zwar erfüllt auch der DAAD grundsätzlich allgemeine Aufgaben im Bereich des internationalen Hochschulaustauschs, er ist aber gleichzeitig ausdrücklich mit der weltweit Förderung der Germanistik und des Deutschlernens an den Hochschulen beauftragt, während das Goethe-Institut den schulischen Bereich und die Erwachsenenbildung abdeckt. Dieser Einfluss über die deutschen Mittlerinstitutionen differiert stark von Hochschule zu Hochschule und ist notwendigerweise den Eigeninteressen und besonderen Bedingungen der jeweiligen Länder untergeordnet.

Der deutsche Staat übt damit auch keinerlei formale Normierungsmacht aus, aber er bzw. die von ihm finanzierten Mittlerorganisationen nehmen faktisch Einfluss auf die Entwicklung der germanistischen Studiengänge und Ausbildung in aller Welt, zumal die national tätigen Akteure von ihnen als Vertreter der Zielkultur häufig auch erwarten, dass sie – ohne jegliche oberlehrerhafte Allüren – die Rolle eines Anregers und internationalen germanistischen Moderators spielen. Und so soll in diesem abschließenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie die deutschen und internationalen Mittlerorganisationen im Bereich der Germanistik bzw. des Faches DaF sich hin zu einer weltweiten Fachperspektive öffnen und die permanent notwendige Profilbildung und Reform an den ausländischen Hochschulen unterstützen können.

Konkret wird dies hier am Beispiel des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF e.V.) geschehen, der zwar ein nationaler, d.h. deutscher Fachverband ist, sich aber, nicht zuletzt aufgrund seiner besonderen Bedeutung für fremdsprachenphilologische Germanistiken, in den letzten Jahren mehr und mehr im Hinblick auf eine internationale Perspektive orientiert hat. Die Darstellung des FaDaF und seiner Aktivitäten rund um das Thema des vorliegenden Bandes soll zudem Hinweise für alle diejenigen geben, die an einem Austausch und der zukünftigen Zusammenarbeit bei der Reform germanistischer Studiengänge über Ländergrenzen hinweg bzw. an vertiefender Literatur und Internetquellen zum Thema interessiert sind.

Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) ist als Zusammenschluss von Vertretern und Institutionen des Faches DaF bzw. DaZ[1] in der Bundesrepublik Deutschland (Hochschulinstitute, gemeinnützige und nicht gemeinnützige, privatrechtliche Einrichtungen sowie Einzelpersonen, vor allem Lehrkräfte) noch recht jung, was der Geschichte des Faches DaF geschuldet ist (vgl. Krumm; Skibitzki; Sorger 2010), das sich erst von der Germanistik als Muttersprachenphilologie emanzipieren musste. 1989 aus dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AKDaF) hervorgegangen (s. Vorderwülbecke 2010), konzentrierte sich der FaDaF zu Beginn vor allem auf die Belange der Lehr- und Studiengebiete Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen in Deutschland. Im Laufe der Zeit erweiterten sich dann Mitgliedschaft und Aufgabenfelder um Lehrkräfte und Sprachinstitute außerhalb der Hochschulen, vor allem wenn sie studienvorbereitende Kurse anbieten, und schließlich um das Fach DaZ und die sogenannten „Integrationskurse“, mit denen mittlerweile viel Forschungs- und Qualitätssicherungsaufgaben, sei es bei den Kursen oder einer Prüfung wie der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang), verbunden sind. Die große Hochschulnähe des FaDaF spiegelt sich aber weiterhin in seiner Mitgliedschaft und Finanzierung wieder, da viele seiner Projekte vom DAAD finanziert werden und damit Teil der auswärtigen Kulturpolitik sind, insbesondere was die Förderung ausländischer Studierender und Studienbewerber angeht (vgl. Jung 2010).

Mit dieser Öffnung nach innen ging nach außen eine zunehmende Internationalisierung einher, im Laufe derer der FaDaF seine programmatischen Aktivitäten deutlich erweitert hat. Das zeigt sich unter anderem an der regelmäßigen FaDaF-Präsenz auf Hochschulmessen im Ausland[2], bei den EU-Projekten IDIAL[3] und IDIAL^{4}P[4], wo der FaDaF mit germanistischen Instituten in Bulgarien, Deutschland, Polen, der Slowakei, Slowenien und Ungarn bei der Erstellung hochschulgeeigneter Lehrmaterialien kooperiert, und nicht zuletzt an einer erhöhten internationalen Beteiligung ausländischer Germanistinnen und Germanisten an FaDaF-Tagungen, insbesondere an der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache.

Es ist deshalb nur logisch, dass der FaDaF sich zuletzt auch verstärkt den germanistischen Studiengängen im Ausland zugewandt hat. Bis dahin waren in der vom FaDaF herausgegebenen Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ (MatDaF) vereinzelte Bände zur Situation der Germanistik in Norwegen (s. Ehlich; Issel; Zickfeld 2001) und China (s. Thelen 2003) erschienen: der erste ein Sammelband der Beiträge der sogenannten „Schnittstellentagung“, die im Oktober 1999 am

[1] „Deutsch als Zweitsprache“ betont, dass es im Unterschied zu „Deutsch als Fremdsprache“ nicht um die Schulfremdsprache außerhalb der Zielkultur, sondern um den Spracherwerb von Migranten in Deutschland geht.

[2] S. Gate-Germany: http://www.gate-germany.de (1.8.2010).

[3] S. Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke (IDIAL): http://www.idial-projekt.de (1.8.2010).

[4] S. IDIAL for Professionals (IDIAL^{4}P): http://www.idial4p-projekt.de (1.8.2010).

Goethe-Institut Oslo stattgefunden hat, der zweite eine empirische Studie über die Germanistikstudierenden, die „neue Studentengeneration", an der Guangzhou-Hochschule in Form einer Dissertation aus dem Jahr 2003. Darüber hinaus war die Situation der Germanistiken im Ausland immer wieder Thema auf FaDaF-Jahrestagungen, dokumentiert etwa in den Jahrestagungsbänden MatDaF 30 (1991)[5], MatDaF 40 (1992)[6], MatDaF 46 (1997)[7], MatDaF 81 (erscheint 2010)[8]. Auch die Fachzeitschrift InfoDaF, die der FaDaF zusammen mit dem DAAD herausgibt, berichtet kontinuierlich über diese Thematik.

Es wird kaum überraschen, dass in allen diesen Publikationen und Veranstaltungen bis hin zu der vom DAAD organisierten Podiumsdiskussion „Berufsbezogene Curricula in DaF-Angeboten im In- und Ausland" auf der Jahrestagung 2010, die an der PH Freiburg unter dem Motto „Grenzen überwinden mit Deutsch" stattfand,[9] ganz ähnliche Überlegungen, Trends und Perspektiven germanistischer Studiengänge weltweit auftauchen, wie sie auch im vorliegenden Band zu finden sind.

Mitten ins Zentrum der Diskussion führte den FaDaF dann das vom DAAD im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses geförderte zweijährige Forschungsprojekt „Studienstrukturreform und Kerncurricula der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum", das auch Maßnahmen zur Qualitätssicherung des DaF-Studiums im europäischen Hochschulraum einschloss. So fand eine vom FaDaF organisierte Fachtagung „Bachelor und Master in DaF: Probleme und Perspektiven" statt, auf der Vertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache zusammenkamen, um gemeinsam Lösungsansätze für die Kernfragen und -probleme der BA/MA-Reformen zu finden (Casper-Hehne; Koreik; Middeke 2006). Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch ein „Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache" (Casper-Hehne; Koreik; Middeke 2006: 259-263) und eine webbasierte Datenbank zur „Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum". Diese ermöglicht als „differenziertes Informationssystem der wegen ihrer Heterogenität schwer erfassbaren DaF-Studiengänge" zahlreiche Einblicke und Vergleiche zwischen den Studiengängen:

> In einer einheitlichen Struktur werden Informationen zu den einzelnen DaF-Standorten abgefragt, welche die Fachvertreter selbst einstellen und regelmäßig wie zeitnah aktualisieren können. Aufgrund der standardisierten Fragen sind die einzelnen Standorte hinsichtlich

[5] Darin der Schwerpunkt „Deutsche DaF-Lehrende im Ausland".

[6] Darin der Schwerpunkt „DaF im Ausland".

[7] Darin der Schwerpunkt „Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa".

[8] Darin die Podiumsdiskussion mit Vertretern aus Skandinavien, Mittel-/Osteuropa sowie Südosteuropa: „Perspektive auf aktuelle Fragen der Lehreraus- und -fortbildung im Ausland".

[9] Ein Bericht über die Podiumsdiskussion erscheint voraussichtlich in einer der nächsten Ausgaben von InfoDaF.

> unterschiedlicher Aspekte, angefangen bei der Studiengangsbezeichnung bis hin zu Kooperationspartnerschaften und ggf. weiterführender Literatur, vergleichbar. Somit steht den Nutzern […] ein rascher und doch differenzierter Überblick über die DaF-Angebote in Deutschland und die Germanistik-/DaF-Angebote im europäischen Ausland zur Verfügung (Große; Middeke 2009: 229f.).

Aktuelle Studienreformen müssen häufig auf die sich verschlechternden Deutschkenntnisse von Germanistikstudenten reagieren, was verschiedene strukturelle Ursachen hat (vgl. Roggausch im vorliegenden Band). Diese Defizite haben

> nicht nur Auswirkungen auf die Anforderungen an den sprachpraktischen DaF-Unterricht an den Hochschulen, sondern auch auf die fachliche und berufliche Ausbildung sowie auf die Situation und das Selbstverständnis des Faches im jeweiligen Land (Casper-Hehne; Middeke 2009: V),

konstatieren die Herausgeberinnen des Sammelbandes zu einer vom FaDaF organisierten und vom DAAD finanzierten Fachtagung, auf der nach geeigneten Wegen zur Verbesserung der sprachpraktischen DaF-Ausbildung in den Germanistikstudiengängen gesucht wurde.[10]

Auch auf einer an der Universität Frankfurt/Oder in Zusammenarbeit mit dem FaDaF 2009 durchgeführten und wiederum vom DAAD finanzierten Fachtagung standen ganz ähnliche Fragestellungen im Mittelpunkt. Hier wurde zusätzlich nach der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen entsendender und aufnehmender Hochschule bei der sprachlichen Vorbereitung und Begleitung von Austauschstudenten während eines Deutschlandsemesters gefragt – ein zunehmend wichtiger Aspekt, seitdem Auslandsaufenthalte von Germanistikstudierenden immer stärker curricular verankert werden und sich dank der Ausweitung entsprechender Austauschprogramme auch leichter realisieren lassen.

Schließlich zeigt der vorliegende Sammelband als aktuellstes Beispiel noch einmal exemplarisch auf, wie der transnationale Austausch zum Thema Studienreform institutionell unter Mitwirkung eines Fachverbandes wie des FaDaF zustande kommt: Als Mitausrichter der alle vier Jahre stattfindenden Internationalen Deutschlehrertagung (IDT), großzügig vom Außenministerium über seine Mittlerorganisationen DAAD und Goethe finanziert, hat der FaDaF im Programmkomitee sich für eine thematische Sektion zu germanistischen Studiengängen stark gemacht und diese auch personell durch die Geschäftsführerin des Verbandes mit verantwortet, die wiederum den zuständigen Referatsleiter beim DAAD in die Durchführung der Sektion wie bei der Einwerbung zusätzlicher Beiträge für die

[10] Ein anderes Ziel, dem man durch diese Tagung sehr viel näher gekommen ist, war die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Auslandsgermanistiken bzw. den germanistischen Verbänden im In- und Ausland.

Publikation einbinden konnte. Dank der zahlreichen zur Verfügung stehenden Stipendien für ausländische Germanisten war es im Unterschied zur oben erwähnten Tagung 2005 im Jahr 2009 auch möglich, germanistische Kolleginnen und Kollegen außerhalb Europas als Vortragende zu gewinnen und damit den Blick über Europa hinaus zu erweitern. Die Veröffentlichung erscheint nun 2010 in der Reihe „Materialien DaF" des FaDaF, der sich anschließend in Zusammenarbeit mit dem DAAD und anderen Mittlern darum kümmert, dass die Beiträge auch über nationale Grenzen hinaus wirkungsmächtig verbreitet werden.

Natürlich sind die realen Konsequenzen der oben gegebenen Beispiele für den konzeptuellen Austausch zum Thema „germanistische Profile" und „Studienreform" zwischen Kolleginnen und Kollegen, sei es auf Veranstaltungen oder über einschlägige Publikationen, schwer einzuschätzen, zumal dieser Dialog auch an anderen Stellen (nationale Germanistentage, länderübergreifende Konferenzen, individuelle Kontakte, Fachliteratur, Fachkommissionen) permanent stattfinden kann.

Internationalen Germanisten- bzw. Deutschlehrerverbänden und ähnliche Institutionen in Deutschland oder Österreich kommt dennoch eine besondere Bedeutung bei der kontinuierlichen Überarbeitung der Curricula und Qualitätssicherung der Studiengänge zu. Nur sie haben in der Regel die Legitimität, das Prestige und das Knowhow, um entsprechende Informationen zu sammeln, Modelle bekannt zu machen bzw. Veränderungsprozesse zu moderieren. Auf Dauer angelegte Dokumentationsprojekte wie die erwähnte webbasierte Datenbank zu DaF/DaZ-Studiengängen in Deutschland bzw. germanistischen Studiengängen im europäischen Hochschulraum[11] erfordern allerdings langfristig stabile administrative Strukturen, ausreichende Finanzen und fachliche Kompetenzen. Die Vereinigungen, die durch Ehrenamtlichkeit, häufige personelle Wechsel und einen rotierenden Vereinssitz geprägt sind, können dies nicht immer garantieren, während staatliche Stellen oft nur eine vorübergehende Projektförderung leisten und als politisch abhängige Institutionen nicht ohne weiteres als „ehrliche Makler" wahrgenommen werden und vor Ort aus diplomatischen Gründen längst nicht so frei agieren können wie ein selbstverwalteter, jedem offenstehender Verband.

Immerhin bietet das Internet mittlerweile die Chance des unmittelbaren, weltweiten Zugriff auf Informationen und Fachbeiträge, d.h. ein nie dagewesenes Potential an struktureller Transparenz und kommunikativer Beschleunigung,[12] die auch der weltweiten Modernisierung germanistischer Studiengänge zugutekommen dürfte.

[11] Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum: http://www.fadaf.de/wiki/ (15.9.2010).

[12] So stehen alle aktuellen Bände der Reihe MatDaF und damit auch die vorliegende Publikation von Anfang an zu großen Teilen und spätestens nach zwei Jahren komplett im Internet als PDF zur Verfügung.

Abschließend möchte ich dafür plädieren, dass die einschlägigen internationalen Germanistenverbände sich nachdrücklich und dauerhaft des Themas germanistische Ausbildung für Forschung, Schule und Beruf annehmen, und zwar weltweit. Das bedeutet, dass sie kontinuierlich übergreifende Konzepte entwickeln, vielfältige Austauschmöglichkeiten unter den relevanten Akteuren schaffen, entsprechende Informationen mit Hilfe des WWW zentralisieren und verbreiten, Fachtagungen organisieren, Publikationen erstellen und ggf. Beratungsfunktionen wahrnehmen. Der vorliegende Band ist ein kleiner derartiger Baustein im Rahmen vielfältiger Aktivitäten des FaDaF zur Unterstützung und konzeptionellen Begleitung germanistischer Studiengänge weltweit.

Literatur

Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag.

Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2009): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag.

Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hrsg.) (i.Dr.): *DaF integriert. literatur : medien : ausbildung*. Beiträge der Jahrestagung des FaDaF 2008. Göttingen: Universitätsverlag.

Ehlich, Konrad; Issel, Burkhard; Zickfeld, Wilhelm August (Hrsg.) (2001): *Deutsch in Norwegen; Neue Beiträge zum Gespräch zwischen Germanistik, Lehrerausbildung und Schule*. Regensburg: FaDaF (= MatDaF 62).

Große, Annika; Middeke, Annegret (2009): Die DaF-Wikis als Informations- und Verbreitungsmedium. In: Casper-Hehne; Middeke (Hrsg.) (2009), 229-234.

Jung, Matthias; Wicke, Rainer; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Neubearbeitung). Berlin; New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1), 144-153.

Krumm, Hans-Jürgen; Skibitzki, Bernd; Sorger, Brigitte (2010): Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.) (2010), 44-55.

Thelen, Gabriele (2003): *Chinesische Fremdsprachenstudierende im Modernisierungsprozess der VR China - eine empirische Studie*. Regensburg: FaDaF (= MatDaF 67).

Topographie der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum: http://www.fadaf.de/wiki (1.8.2010).

Vorderwülbecke, Klaus (i.Dr.): In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF. Erscheint in: *InfoDaF* 5 (2010).

Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.) (1997): *Gedächtnis und Sprachlernen; Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa; eine Deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Beiträge der 24. Jahrestagung des FaDaF 1996. Regensburg: FaDaF (= MatDaF 46).

Wolff, Armin; Welter, Winfried (Hrsg.) (1995): *Mündliche Kommunikation; Unterrichts- und Übungsformen DaF; Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien; Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht; DaF im Ausland*. Beiträge der 20. Jahrestagung des FaDaF 1992. Regensburg: FaDaF (= MatDaF 40).

Wolff, Armin; Zindler, Horst (Hrsg.) (1991): *Heterogene Lernergruppen: Probleme, Chancen, Arbeitstechniken; Deutsche DaF-Lehrende im Ausland*. Beiträge der 16. Jahrestagung des FaDaF 1988. Regensburg: FaDaF (= MatDaF 30).

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren, der Herausgeberin und der Schriftleiterinnen

Reinhard **Babel** ist DAAD-Lektor an der Universidad de Concepción. Seine Forschungsscherpunkte liegen in den Bereichen Germanistik und Komparatistik.

Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte
Dep. de Idiomas Extranjeros
Casilla 160-C Correo 3
Concepción
CHILE

Assoc. Prof. Dr. Nikolina **Burneva** ist Dozentin für deutschsprachige Literatur am Institut für Germanistik der Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Veliko Tărnovo und Vorsitzende des Bulgarischen Germanistenverbands. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der deutschsprachigen Literatur und vergleichenden Kulturwissenschaft.

Institut für Germanistik und Niederlandistik
Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Veliko Tărnovo
Teodosij Tărnovski-Str. 2
5003 Veliko Tărnovo
BULGARIEN

Dr. Ginette **Castro** ist Dozentin an der Fremdsprachenabteilung der Universidad de Concepción. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der angewandten Sprachwissenschaft und der Translatologie.

Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte
Dep. de Idiomas Extranjeros
Casilla 160-C Correo 3
Concepción
CHILE

Ph.D. Bettina F. **Cothran** ist Professorin für Deutsch an der School of Modern Languages am Georgia Institute of Technology in Atlanta. Sie ist im Fachverband American Association of Teachers of German (AATG), Mitglied in den Fachgruppen German for Business and Technology und German Across the Curriculum aktiv. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fachsprache Wirtschaft und Technologie, der Interkulturellen Kommunikation und der Interna-

tionalisierung/Globalisierung des Curriculums an US-amerikanischen Hochschulen.

School of Modern Languages
Georgia Institute of Technology
Atlanta, GA 30332-0375
USA

Annett **Eichstaedt** M.A. ist Slavistin und Anglistin und arbeitet am Seminar für Sprachwissenschaft der Universität Tübingen. Seit 2010 ist sie zusammen mit Annegret Middeke als Schriftleiterin der Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF) für deren Qualitätssicherung zuständig.

Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Seminar für Sprachwissenschaft
Wilhelmstr. 19
72074 Tübingen
DEUTSCHLAND

Dr. Michael **Fisch** ist DAAD-Lektor an der Université La Manouba in Tunis und Lehrbeauftragter am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie im Masterstudiengang Editionswissenschaft der Freien Universität Berlin. Näheres zu seiner Person unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Fisch.

Université La Manouba
Faculté des Lettres, des Arts et des Humanities
Département des Langues, Section d'Allemand
2010 La Manouba
TUNESIEN

Prof. Dr. Phil. habil. Sinaida **Fomina** ist Leiterin des Lehrstuhls für Fremdsprachen der Fakultät für Geisteswissenschaften an der Universität für Architektur und Bauwesen Woronesh. Ihre Forschungsschwerpunkte sind deutsch-russische Lexik, Phraseologie und Parömiologie, kognitive Linguistik, Emotions- und Ethnolinguistik.

Universität für Architektur und Bauwesen
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Wojkowa-Strasse 19-34
394030 Woronesh
RUSSLAND

Dr. Florian **Gräfe** ist seit 2007 DAAD-Lektor an der Fremdsprachenabteilung der Universidad de Guadalajara und Koordinator des binationalen Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache: Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura

alemanas. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich deutsch- und romanischsprachige Literaturen.

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
– Departamento de Lenguas Modernas –
Calle Guanajuato, 1045
Col. Alcalde Barranquitas
44260 Guadalajara (Jalisco)
MEXIKO

Ass. Prof. Dr. Gülten **Güler** ist seit 1990 Dozentin in der Abteilung der Deutschlehrerausbildung an der Uludağ Universität in Bursa und derzeit Abteilungsleiterin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Methodik DaF, Fremdsprachenerwerb, Curriculumentwicklung, Lernautonomie und Lernstrategien.

Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi ABD
Görükle Kampusü
16059 Nilüfer / Bursa
TÜRKEI

Prof. Dr. Feruzan **Gündogar** (**Akdogan**) ist Dozentin an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität Marmara in Istanbul. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Text- und Literaturwissenschaft, Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache, Früher Fremdsprachenerwerb, Bilingualität.

Universität Marmara
Atatürk Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dali
Göztepe Kampüsü
Ziverbey-Istanbul
TÜRKEI

Prof. Dr. Yamina **Hamida** lehrt und forscht seit 1984 an der Germanistikabteilung der Universität Oran Es-Senia. Sie ist Initiatorin des Magisters „Allgemeine und angewandte Linguistik“ (seit 1999), Mitglied des algerischen Forschungslabors LOAPL, in dem sie die Arbeitsgruppe „Deutsche Sprache und Literatur“ leitet. Sie ist DAAD-Alumni und Mitglied des Alumnivereins der Humboldt-Universität Berlin, des Internationalen Forschungs- und Nachwuchsnetzwerks für Interkulturelle Germanistik (IFNIG, Veszprèm) und des German African Network of Alumni and Alumnae (GANAA, Leipzig). Außerdem ist sie Vize-Leiterin des Alge-

rischen Germanistenverbands (AGV) e.V. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Sprachwissenschaft und Didaktik DaF.

Universität Oran Es-Senia, Ile Maraval
4 Rue Mekki Khalifa
31000 Oran
ALGERIEN

Ursula **Heming** M.A. betreut im Rahmen eines Forschungsprojekts das DaF-Aufbaustudium zur Deutschlehrerausbildung in Italien. Sie war DAAD-Lektorin an den Universitäten Universidad Nacional Autónoma de México, Mexiko-Stadt und Università degli Studi Roma Tre, Rom. Ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind: Aus- und Weiterbildung, Methodik/Didaktik, Landeskunde/Kulturdidaktik, Übersetzung Spanisch-Deutsch und Italienisch-Deutsch.

Ainmillerstr. 5
80801 München
DEUTSCHLAND

Dr. Matthias **Jung** ist Geschäftsführer des Instituts für Internationale Kommunikation Düsseldorf (IIK e.V.) und Dozent für Interkulturelle Linguistik an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen, er ist im Fachbeirat von „Sprachen und Beruf“ und seit August 2009 Vorstandsvorsitzender des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF e.V.).

IIK Düsseldorf e.V. (in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität)
Palmenstraße 25
40219 Düsseldorf
DEUTSCHLAND

Dr. Irma **Kipiani** ist assoziierte Professorin an der Germanistikabteilung der Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi (AZUK), wissenschaftliche Beauftragte des wissenschaftlichen Rates für Erlangung der Doktorwürde an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der AZUK, MA-Studiengangleiterin für Fremdsprachen-Methodik und -Didaktik (Deutsch) sowie PhD-Studiengangleiterin für Theoretische und kontrastive Linguistik an der AZUK. Außerdem ist sie Präsidentin des Austria-Clubs und Mitglied des ÖDaF. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Sprache und Kultur.

Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi
Germanistikabteilung
Thamar-Mephe Straße 59
4600 Kutaissi
GEORGIEN

Dr. Uwe **Kjär** ist Dozent für Deutsche Sprache an der Mälardalen Hochschule in Västerås und als Ausbildungsleiter verantwortlich für Studiengänge und Studienkurse an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Hochschule.

Mälardalen University
School of Education, Culture and Communication
Högskoleplan 1
721 23 Västerås
SCHWEDEN

Mag. Barbara **Klema** ist Deutschlektorin am Institut für Germanistik der Kyushu Universität in Fukuoka. Ihr Forschungsinteresse liegt in den Bereichen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Seit einigen Jahren beschäftigt sie sich mit der Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Europäischen Sprachenportfolios in Japan.

Kyushu University
Faculty of Humanities
6-19-1 Hakozaki, Higashi-ku
812-8581 Fukuoka
JAPAN

Marina **Kutschuchidse** ist Assist.-Prof. an der Germanistikabteilung der Akaki-Zereteli-Universität in Kutaissi, Mitglied der internationalen Goethe-Gesellschaft in Weimar sowie Mitglied des ÖDaF. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Angewandten Linguistik.

Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi
Germanistikabteilung
Thamar-Mephe Straße 59
4600 Kutaissi
GEORGIEN

Prof. Dr. Kishik **Lee** ist seit 1994 in der Germanistikabteilung an der Korea-Universität tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der modernen deutschen Literatur und der Vergleichenden Kulturwissenschaft.

Korea University Anam-dong
Department of German Language and Literature
Seoul 136-701
SÜDKOREA

Dr. Karin **Leich** arbeitet an der German Jordanian University Amman im BA German as Foreign Language. Ihre Interessen liegen in der Neueren Literaturwissenschaft und in der Ästhetik-Forschung.

German Jordanian University (GJU)
M.A. DaF programme
P.O. Box 35247
11180 Amman
JORDANIEN

Dr. Lenka **Matušková** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Fremdsprachen der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice, tätig als Dozentin im Fach Deutsch für den Beruf (dreijähriges Bachelor-Studium). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der deutsch-tschechischen kontrastiven Grammatik, Einführung in die Sprachwissenschaft und Fachsprache.

Universität Pardubice
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Philosophische Fakultät
Studentská 84
53210 Pardubice
TSCHECHIEN

Isabell **Mering** ist DAAD-Lektorin und an der Sprachenfakultät der German-Jordanian University (GJU) in Amman beschäftigt. Sie hat an der GJU den Masterstudiengang DaF aufgebaut und leitet diesen als General Coordinator. Ihre Interessens- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Landeskunde und Kulturstudien sowie deutsche Geschichte für das Fach DaF.

German Jordanian University (GJU)
M.A. DaF programme
P.O. Box 35247
11180 Amman
JORDANIEN

Dr. Annegret **Middeke** ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung Interkulturelle Germanistik Göttingen Koordinatorin der Zusatzqualifikation und Dozentin im Masterstudiengang Interkulturelle Germanistik. Außerdem ist sie Geschäftsführerin des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF e.V.) und Leiterin des EU-Projektes „IDIAL for Professionals“ (http://www.idial4p-projekt.de). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich deutsch- und slawischsprachige Literaturen.

Georg-August-Universität Göttingen
Abt. Interkulturelle Germanistik
Käte-Hamburger-Weg 6
37073 Göttingen
DEUTSCHLAND

Dr. Magali **dos Santos Moura** ist Dozentin für DaF und deutschsprachige Literatur an der Abteilung für Germanistik und Anglistik an der Bundesuniversität Rio de Janeiro (UERJ) und Vizepräsidentin des Deutschlehrerverbandes in Rio de Janeiro (Apa-Rio). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachpolitik in Brasilien und Literatur der Goethezeit.

UERJ – Instituto de Letras
Rua São Francisco Xavier, 524
11. andar / sala 11.001
Rio de Janeiro
BRASILIEN

Prof. Dr. Minru **Qian** ist in der Deutschabteilung der Fremdsprachenuniversität Beijing beschäftigt. Ihre Aufgaben sind Betreuung der Doktoranden, Magister- und Bachelorstudenten, ihre Forschungsgebiete sind Sprachwissenschaft und Interkulturelle Studien.

Deutschabteilung der Fremdsprachenuniversität Beijing
Xisanhuan Beilu 19
100089 Beijing
VR CHINA

Dr. Werner **Roggausch** hat Germanistik, Politik und Kunstgeschichte studiert. Er war von 1983 bis 1987 DAAD Lektor an der Peking Universität; von 1990 bis 2008 Mitarbeiter des DAAD und zuständig für die Förderung der Germanistik und der deutschen Sprache im Ausland; nun im Ruhestand. Sein fachliches Interesse galt und gilt vor allem sprachenpolitischen Fragen und der Reform der Studiengänge.

Boelckestr. 4
53757 St. Augustin
DEUTSCHLAND

Gabriele **Schmidt** ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Australian National University in Canberra. In ihrem gegenwärtigen Forschungsprojekt beschäftigt sie sich mit der Motivation von australischen Deutschstudierenden und den Gründen für die hohe Abbrecherquote im Anfängerbereich.

The Australian National University
School of Language Studies
Baldessin Precinct Building 110
Canberra ACT 0200
AUSTRALIEN

21 Beiträge beleuchten germanistische Studiengänge im Ausland. Die Palette der Beiträge reicht von Länderberichten zu Standort- und Profilbeschreibungen, von allgemeinen, länderübergreifenden Gesichtspunkten zu spezifischen Einzelaspekten. Bei aller Vielfalt des Gegenstandes zeigen sich neben der elementaren Gemeinsamkeit, dass das Deutsche als Fremdsprache und Deutschland als fremde Kultur vermittelt werden, weitere Übereinstimmungen: Fast ausnahmslos befinden sich die Studiengänge in einer Umbruchsituation, in der über curriculare Reformen auch das Selbstverständnis des Faches neu verhandelt wird. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Praxisbezug, da die germanistische Ausbildung zunehmend als berufsvorbereitende Qualifizierung angesehen wird.





ISBN: 978-3-941875-79-1
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen